جامعة قطر
مركز البحوث التربوية
(١٧٢)

تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار

إطار تخطيطي مقترح

إعـــداد

الدكتور ضياء الدين زاهر

كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٠

محتويات الدراسة

الصفحة

* * * * * * * *

عصرنا وبصمة التدريب

١ - المتتبع لأدبيات التنمية المجتمعية ، خلال العقود الثلاثة الماضية ، يكتشف أن قضية التدريب وإعادة التدريب قد شغلت مكان الصدارة في قضايا التنمية البشرية ، حتى إنه قد بات واضحاً ، كما تؤكد الشواهد ، أن التدريب قد خرج عن طوع علم الإدارة وهو في سبيله لأن يصبح علماً اجتماعياً جديداً . له أبنيته الفكرية المؤسسة على الحقائق والمفاهيم والنظريات ، وله منطقه الجدلي الجديد الذي عماده المنهج البيْني أو المتداخل التخصصات(*) ، وله هدفه المتمثل في تنمية قدرات الأفراد والمنظمات والمجتمع واستثمارها وفق معايير الكفاية والفاعلية والاستمرارية .

٢ - ولعله من الإنصاف أن نشير إلى أن هذه المكانة ما كانت أن تكون لولا أن التدريب متجذر في أعماق التاريخ البعيد للإنسان ، بل أن التراث المعرفي للإنسانية بأكمله مدين بتراكمه وتطوره المتسارع لعملية التدريب بشتى صورها ، البدائية والمنظمة . فإرهاصات التدريب أشرقت مع بدايات الثقافة الإنسانية وازدياد مشكلاتها حيث دعت الحاجة لنقل المهارات والخبرات الفنية من فرد لآخر ومن جيل إلى الأجيال التالية ، فكان هذا التدريب «البدائي» القائم على التقليد والمحاكاة المباشرة ، والذي تولته «الأسرة» في المجتمعات التقليدية حيث قامت بدور المعلم في الميدان العملي ، فالصبي يكتسب المهارة التي يحتاجها لحراثة الأرض والعناية بالماشية والقيام بالمهمات الأساسية الأخرى ، ويحصل عليها من والده وأعمامه وأخوته ، كما تضمن هذه الأسرة للفتيات الصغيرات أن يكتسبن مجمل الكفاءات التي

(*) Interdisciplinary Approach.

سيحتجن إليها كبالغات ، ولاسيما المهارات المتعلقة بإعداد الطعام ورعاية الصغار وإدارة شئون البيت[٢] . وسرعان ما بدأ هذا التدريب يأخذ شكل « التلمذة المهنية » بظهور المهن والحرف ، حيث تعهد كل صانع أو معلم صبي أو أكثر بالتدريب والتمرين على حرفة أو مهنة ما بحيث يصبح بعد التدريب مؤهلاً لممارسة هذا العمل أو تلك المهنة . وبقدوم الثورة الصناعية الأولى انتقل التدريب إلى صورة أكثر تعقيداً وتركيباً نتيجة لإدخال الميكنة والآلات في نظام العمل والإنتاج . وأدى ظهور المصانع وتقسيم العمل إلى كثير من الوظائف التخصصية الدقيقة التي تناسب طبيعة هذه المرحلة[٣] . وبالتالي ظهر لون جديد من التدريب المنظم هو « التدريب المهني » .

٣ - على أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية تعتبر بمثابة الميلاد العلمي الحقيقي للتدريب ، حيث صاحب التعقد في نظم الإنتاج ونمط الحياة ظهور ألوان متعددة وصيغ مختلفة من التدريب العام والتخصص في كافة المهن والوظائف ، واتسعت الدعوة للتدريب على نطاق واسع ، واحتلت برامجه قطاعاً كبيراً من برامج التعليم المستمر في دول العالم ومع عقد الخمسينات من هذا القرن تولت الحكومات مسئولياتها تجاه التدريب ، كما ظهرت التشريعات والقوانين التي تجبر الأفراد على التدريب دعماً لمسيرة التنمية في كل مجتمع ، كما ظهرت التقنيات الحديثة التي أمكن الاستفادة بها في زيادة فاعلية البرامج التدريبية وتخفيض تكلفتها وزمن تنفيذها ، وقوي الاهتمام بتخطيط التدريب على مستوى المنظمات الدولية والحكومات والمؤسسات العامة والخاصة . فقد وصلت جملة الإنفاقات على خطط التدريب وبرامجه التي موّلتها الأمم المتحدة والبنك الدولي في عام واحد ، هو عام ١٩٨١ ، إلى حوالي ٢٦٠ مليون دولاراً ، كما أنفقت دول السوق

الصناعية حوالي ٦٠٠ مليون دولاراً سنوياً في شكل منح لتدريب مواطني البلدان النامية[٤] كما قدر ما أنفقته وزارة الدفاع الأمريكية وحدها على كافة أشكال التدريب خلال أواسط السبعينات بحوالي عشرة مليارات دولار سنوياً[٥] هذا بالإضافة إلى ما ينفق على التدريب في الجامعات والمنظمات العمالية الأمريكية ، فطبقاً لقانون التدريب الإجباري ، والذي يلزم كل منظمة أمريكية أن تدرب وتؤهل كل الأفراد الذين هم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم أو تعلم مهارات جديدة ، وفرت الحكومة الأمريكية فرصاً لتدريب نحو ربع موظفيها سنوياً ، كما قدمت المنظمات العمالية الأمريكية برامج تدريب شملت ١٤ مليوناً من العاملين . كما أن قانون التدريب الإجباري الذي صدر في إنجلترا عام ١٩٦٤ ، قد أشعل ثورة تدريبية مازال صداها يتردد حتى الآن ، حيث أنشئت بمقتضاه مجالس تربوية ، تمولها الشركات والمؤسسات الإنتاجية بالقطاعات المختلفة ، نظير القيام بتدريب العاملين بها[٦] .

ومن مظاهر الاهتمام البالغ بالتدريب أيضاً قيام دولة كبرى هي الاتحاد السوفيتي بإنشاء معهد متخصص في رفع كفاءة الوزراء ونوابهم ورؤساء الهيئات الوزارية وكافة الموظفين القياديين ، إلى جانب إنشاء معاهد أخرى لتدريب أساتذة الجامعات وكبار البيداجوجيين والمربين[٧] . كما أصدرت ألمانيا الاتحادية قوانين وتشريعات تسهل على الموظفين الحصول على إجازة تعليمية مدفوعة الأجر ، وتتيح لهم الحراك الوظيفي ، من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية وللعمل على زيادة تكيفهم مع الظروف المتغيرة للعمل[٨] .

٤ - وبالرغم من أن التدريب مازال يلقى اهتماماً ضعيفاً من جانب الدول النامية، بل أقل ، مما ينبغي ، إلا أننا لا نستطيع تجاهل عدد من التجارب الرائدة في ميدان التدريب بمختلف صوره وأشكاله ، ولعل أبرزها تجربة « الهند » والتي كانت من أولى دول العالم النامي اهتماماً بالتدريب ، حيث أنشئت مدارس تدريبية عام ١٩٤١ ، على أن تجربة إنشاء « مركز كلكتا الذاتي لتوظيف الشباب CYSEC » ، والذي أنشئ في عام ١٩٧٠ ، تعتبر تجربة رائدة في مساعدة الشباب على مواصلة تدريبهم على مشروعات منتجة ، وعلى تخطيط جدوى البرامج والمشاريع التنموية في ضوء احتياجات السوق، وقد قدم هذا المركز الكثير من الإنجازات الضخمة في ميدان التدريب التحويلي للمهن والوظائف المختلفة[٩] .

٥ - كما أن هناك اهتماماً ملحوظاً من جانب بعض البلدان النامية لتنشيط التدريب في أماكن العمل لجعل مؤسسات التدريب أكثر تجاوباً مع ظروف سوق العمل في إطار شديد المرونة والاستجابة ، ففي سنغافورة والبرازيل تم توفير أنواع من الدراسات التدريبية تجمع بين التدريب الرسمي والتدريب في مواقع العمل بنسب مختلفة ومتكيفة مع احتياجات الصناعة السريعة التغير ... مع إشراك أصحاب العمل في التدريب وتتبع الظروف المتغيرة لسوق العمل والاستجابة لها[١٠] . كما أن تجربة مركز التعليم الوظيفي بسرس الليان بمصر توضح كيف ارتقت بمسألة التدريب وسخرته في خدمة قضايا البيئة المحلية ، بالإضافة إلى أن المراكز الحالية للتدريب المهني التابعة للقوات المسلحة المصرية استطاعت أن تمد سوق العمل في القطاع المدني بحوالي ١١٠ ألف مهني وحرفي سنوياً . تم تدريبهم في تلك المراكز[١١] . ومن الجدير بالذكر أنه ابتداء من مؤتمر السنيور بالدنمارك عام

١٩٤٩ ، وامتداداً إلى كل المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية المتصلة بالتعليم المستمر للكبار توالت التوصيات التي تؤكد على أهمية تدريب العاملين في هذا المجال .

دواعي الاهتمام بالتدريب

٦ - ومما ينبغي ملاحظته هنا أن هذا التطور والاهتمام بالتدريب لا تصح رؤيته في ضوء نفسه ، وإنما من خلال السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي أوجده ، فثمة عوامل كثيرة في هذا السياق تكمن وراء هذا الاهتمام بالتدريب ، لعل في مقدمتها ، ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية ، بقدرتها على التغلغل في النسيج الاجتماعي ، من تقويض لكافة هياكل المهن والوظائف ، على اختلاف مستوياتها، وما سببته من تآكل للمعلومات، وانخفاض في قيمة المعلومات المكتسبة من النظم التعليمية ، ثم ما ترتب على ذلك من نشأة مجالات تخصصية جديدة ومهن وهياكل عمالة مغايرة لكل ما تواضعنا عليه من صيغ وأشكال . وقد أدى هذا كله إلى ظهور صدع عميق في علاقة هذه المهن والهياكل بالنظم الاقتصادية القائمة ، أصبحت بمقتضاه القوى العاملة الحالية عاجزة عن التكيف مع هذه التحولات الجذرية الجديدة أو الاستجابة لمتطلباتها . ومما عمق من حجم هذا الصدع بطء النظم والمؤسسات التعليمية القائمة ، لاسيما النظامي منها ، في ملاحقة هذه التحولات في بنية المهن وعجزها عن توفير المهارات والمعارف وأنواع السلوك اللازمة لمثل هذه الوظائف المستحدثة ، فالمشاهد في الدول النامية ، عدم وجود تطابق بين احتياجات سوق العمل وبين ما يحصله خريجو النظم التعليمية من مهارات وخبرات ، فأغلب هذه المهارات والخبرات نظري بحت .

٧ - ولعل العامل الثاني الذي دعم مكانة التدريب ، هو الاتجاه القوي نحو اعتبار التدريب عملية استثمارية فعالة ، فالمحللون الاقتصاديون يقرون بأن الأفراد وأصحاب العمل والمجتمع يقومون بعملية استثمار في التدريب ذاته نظراً للمردود الذي تعطيه المراتب العالية من الكفاءة والمهارة على شكل زيادة في المكاسب والأرباح والازدهار الاقتصادي (١٢) ، فالتدريب بقدرته على تمكين الأفراد العاملين والعاطلين ، من مهارات أي عمل إنما يفتح أمامهم مجالات جديدة من فرص العمل وبالتالي يرفع من دخولهم ويجنبهم البطالة ، بل إننا نستطيع أن ندعي أن دوره يتجاوز سد منابع البطالة إلى تحويل فائض العمالة إلى طاقات متجددة تتفق ومتطلبات التنمية وتعود على الأفراد بالخير الكثير ، ولعل التجربة القبرصية أحد النماذج الجديرة بالتأمل حيث أعيد تدريب الفائض من خريجي معاهد التربية الرياضية ليشغلوا وظائف إدارية في بعض مؤسسات الإنتاج والخدمات الاجتماعية ، وكان نجاحهم في الأعمال التي دربوا عليها نجاحاً ملحوظاً (١٣) . كما أن التدريب يتيح للأفراد فرص الترقي والحراك المهني ، ويفجر لديهم طاقات الإبداع والابتكار .

أما بالنسبة للمؤسسات والمنظمات المختلفة فإنها تستطيع عن طريق التدريب أن تزيد من كفاءة استخدام قواها العاملة في جميع مستوياتها مما يرفع إنتاجيتها وبالتالي أرباحها الاجتماعية والاقتصادية . أما عن التدريب بالنسبة للدولة فهو استثمار رابح ، فعن طريقه تستطيع أن تخطط لتخفيض نسبة البطالة (المقنعة والظاهرة) وبالتالي تقليل أعبائها المالية تجاه هذه البطالة كما أنه يزيد من حصيلة الضرائب المباشرة على الأجور ويحد من ضغوط التضخم ، كما أن زيادة مهارات العاملين ، في حد ذاتها ،

تكفل زيادة كبيرة في الدخل القومي للمجتمع ، ففي دراسة للخبراء السوفيت تبين أن حوالي ٢٧ بالمئة من الدخل القومي السوفيتي في عام ١٩٦٤ جاء من زيادة المهارات(١٤) ٠

٨ - يبدو واضحاً إذاً أن التدريب متى انطلق من أهداف الخطط الإنتاجية وأخذ في اعتباره احتياجات سوق العمل من توسع وإحلال واستعاضة وغيرها لن يفوقه أي أسلوب استثماري آخر ، لأنه سيصبح في هذه الحالة ، ليس فقط وسيلة لإنماء الشخصية وتطوير المجتمع بل أيضاً عاملاً من عوامل توفير الوقت ، والذي هو في تحليله النهائي ، نمو في الإنتاجية الاجتماعية للعمل وللفرد أيضاً ٠

٩ - ولعل العامل الثالث هو الرغبة المتصاعدة في تحقيق العدالة الاجتماعية كما تتجسد في ديمقراطية التعليم ، والتدريب يمكن اعتباره أداة فعالة في تحقيق فرص متكافئة أمام جميع الأفراد ، بصرف النظر عن انتماءاتهم الاجتماعية والطبقية والإيديولوجية ٠ فإذا كانت نظم التعليم الرسمية تحجر على فئات معينة حق التعليم أو استمراريته وتفرض على الباقين السلبية والقهر فإن برامج التدريب تستطيع أن تقدم لهم برامج مرنة مستمرة لا تقيدها الشهادات أو القيود الاجتماعية المختلفة ، كما أنها قادرة على تحويلهم من أن يكونوا عبئاً على المجتمع وسلبيين ، إلى أن يكونوا منتجين نشطين واعين ٠ وتتضح أهمية هذا في مجتمعاتنا النامية والتي ترتفع فيها الأمية، بأشكالها المتعددة ، إلى حدودها القصوى ، وتصاغ فيها البنى التعليمية على نحو جامد معوق لخبرات ومهارات الأفراد ، وتزداد نسب المتسربين من

كافة المراحل التعليمية بسبب أوضاع اقتصادية واجتماعية وتعليمية تحول دون الاستفادة بحق التعليم أو الاستمرار فيه .

١٠- ولعل عوامل كثيرة أخرى ، كالتحولات في مفهوم التنمية وذيوع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة والدعوة للمجتمع المتعلم المعلم ... إلخ قد أسهمت إلى جانب سابقتها ، في تبيان حقيقة أهمية التدريب كتقنية ، من التقنيات الاستراتيجية للتنمية في يد صانعي القرارات ، وما أشد حاجة مجتمعاتنا ، الخليجية خاصة ، إلى مثل هذه التقنية الفعالة ، وذلك بحكم ضآلة مواردها البشرية ومشكلاتها الإنتاجية المعقدة ، وسوف يؤدي هذا التدريب في هذه المجتمعات ، إذا ما أحسنت إدارته وصلح تخطيطه ، إلى تعظيم عوائد البرامج التنموية وخططها .

التدريب وكوادر تعليم الكبار

١١- تبين لنا أن الحاجة أصبحت ملحة إلى التدريب لتلبية مطالب اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية للأفراد والمؤسسات والمجتمع . وإذا كان الأمر كذلك فإنه يصبح من الضروري توجيه الاهتمام إلى تدريب الكوادر العاملة في برامج التعليم المستمر للكبار باعتبار أنها في مقدمة من يصح تنمية معارفها ومهاراتها وتوجهاتها حتى يكون أفراده قدوة صالحة لدارسيهم ولزبائنهم الآخرين ، فتدريب الكبار في كافة المجالات لن يكتب له النجاح ما لم تنهض به كوادر مؤهلة ومدربة تدريباً رفيعاً وعلى دراية تامة بأبعاد وأخلاقيات مهنتها العظيمة . لذا حسبنا أن نقول إنه إذا ما أريد لبرامج التعليم المستمر للكبار أن تلبي مطالب عصرها ، الآن وفي

المستقبل ، فإنه تنبغي إعادة تخطيط برامج تدريب الكوادر العاملة فيه ، من قادة ومعلمين ، وتطوير مضامينها وتقنياتها باستمرار . وهذا يقتضي - من بين ما يقتضيه - صياغة استراتيجية شاملة للتدريب تأخذ في حسبانها إحداث تكامل تنظيمي مستمر وشامل ومرن ، بين جناحي التدريب الأساسيين (قبل الخدمة وأثناءها) في إطار رشيد من التنسيق بين المؤسسات والمنظمات المسئولة عن تلك البرامج . وغير خفي ما لهذا التكامل والتنسيق من تدعيم لمفهوم التعليم المستمر ووفاء للحاجة إلى التدريب المتجدد على الدوام . فمما لا شك فيه أن تطوير نظام تعليم الكبار بأكمله مرهون بالتطوير والتجويد النوعي والكمي لبرامج تدريب العاملين فيه ، وبقدرة هذه البرامج على تخريج كوادر مدربة على نحو يكفل لها تولي مسئولياتها والإسهام الحقيقي والمنتج في مسيرة مجتمعاتها .

موضوع الدراسة وأهدافها

١٢- بالرغم من الأهمية الكبرى التي أولتها الحكومات والمنظمات المختلفة لقضية التدريب على النحو الذي عرضنا له إلا أن المستقرئ لأحوال التدريب في المنطقة العربية (خاصة الخليجية) يكتشف ضآلة عوائد الجهود التدريبية وضعف تنفيذها ، لاسيما في مجال التعليم المستمر للكبار . ولعل مرد ذلك إلى عوامل في مقدمتها ، ضعف الوعي التدريبي ، وقلة المرافق التدريبية ، وهلامية أهداف البرامج التدريبية ، وعدم وجود توصيف مهني ، إلى جانب ضعف مصادر التمويل ، وقلة البيانات ، وغياب التشريعات المنظمة للتدريب ، وضعف أساليب التقويم والمتابعة، وتجاهل الإفادة من التكنولوجيا الحديثة وأساليب التدريب الجماعية والفريقية ... إلخ . على أن أكثر

العوامل تأثيراً في كفاية وفاعلية واستمرارية البرامج التدريبية - في تقديري - هو ضعف إعداد وتدريب الكوادر العاملة في هذا الميدان ، لاسيما الكوادر القيادية . بمختلف مستوياتها والكوادر التدريسية بمختلف مصادرها . ومما تنبغي ملاحظته أن مسألة تدريب الكوادر العاملة في قطاع تعليم الكبار ، على أهميتها لم تنل عناية كبار المفكرين إلا فيما ندر[١٥] ، ولم تظهر في كتاباتهم بشكل متكامل يتناسب مع أهميتها . لذا فإن الدراسة الحالية ، سعيا منها لسد هذا الفراغ ، سوف تحاول أن تركز على هذه المسألة الحيوية من خلال تصديها للإجابة على التساؤل المركب التالي :-

كيف السبيل نحو تصميم إطار تخطيطي متكامل لبرامج تدريب وتنمية الكوادر الإدارية والتدريسية العاملة في ميدان التعليم المستمر للكبار ، وما ملامح هذا الإطار وما محدداته ؟ .

١٣- ترتيباً على ما سبق فإن الدراسة الحالية معنية بالبحث عن إطار تخطيطي متكامل يسهم في زيادة كفاية وفاعلية برامج تدريب وتنمية العاملين في تعليم الكبار وترشيدها على نحو كفء ، بما يتفق مع مبادئ وروح علم تعليم الكبار « الأندراجوجي » ومبادئ وأصول علم التدريب .

وليس المقصد هنا هو تقديم إطار جديد كل الجدة بقدر ماهو محاولة جادة لتشكيل إطار علمي معقول يأخذ في اعتباره المكونات والمهمات الرئيسية لهذه البرامج ، ويستفيد في ذلك من نتائج البحوث التخصصية والتقنيات الحديثة والتجارب العالمية في هذا الحقل . ولنقل إذن إن محاولتنا هذه إنما هي محاولة لاختراق عدم التنظيم والهدر الذي يأخذ

بتلابيب الكثير من عمليات التدريب والتنمية الإدارية في ميادين تعليم الكبار ومحو الأمية . ولعل هذا الإطار مطروح للتأمل والمناقشة لا للتسليم به وإقراره .

منهج الدراسة وخطتها

١٤- وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها فإننا سوف نعتمد على أسلوب النظم SYSTEM APPROACH كمنهج للدراسة ، وذلك لما يحوزه من قدرة على تزويد مخططي التدريب بإطار تحليلي قوي عقلاني بالحصول على نتائج موضوعية تتجاوز أية أحكام فردية ، ولقدرته أيضاً على معالجة المشكلات التدريبية وفق منظور كلي شمولي ، وبالتالي مقدرته على الوصول إلى تقييم الحلول الممكنة للمشكلات وتقديم بدائل محتملة أو ممكنة تكون بمثابة أداة لصناعة قرارات علمية سليمة .

التدريب : من المحاكاة إلى المنظومة

(أ) التدريب وغاية المفاهيم

١٥- يغشي المفهوم الحديث للتدريب الكثير من الخلط وعدم الوضوح ، ولا يأتي غموض هذا المفهوم من حيث التعريف اللغوي له بل من حيث الاستخدام الوظيفي له في مجالات الإدارة والتعليم .

فالبعض يأخذ التدريب على أنه عملية مرادفة للتعليم[١٦] . ومع الاعتراف بأن عملية التدريب جزء من العملية التعليمية يأخذ منها ويستند

إليها . إلا أن التدريب يتميز عن التعليم بالتخصصية أو التهيئة المهنية للدارسين ، في حين يؤمن التعليم لهم الثقافة العامة ويخرجهم للمجتمع كمثقفين غير متخصصين يمكن استعمالهم في أكثر من مجال ، ويحوزون المعلومات الأساسية وبالتالي فإن التعليم يعدهم للحياة في حين أن ما يفهم بالتدريب هو إعداد لنشاط مأجور ولنوع معين من المهن أو الحرف[١٧] ، لذا يصح القول بأن كل تدريب يتضمن تعليماً ، إذ يستند إلى مبادئ التعلم ونظرياته وطرق تدريسه ، في حين أن كل تعليم ليس بالضرورة تدريباً لأنه لا يستهدف أكثر من المعلومات وبعض المهارات في أغلب الأحوال . هذا بالإضافة إلى أن التعليم يأخذ صفة العمومية والرسمية على النقيض من التدريب الذي تنتفي عنه الشكلية ويتجه إلى تمكين زبائنه من المعارف والخبرات والمهارات والإتجاهات على نحو وظيفي وإجرائي .

وقد يأخذ بعضهم بمصطلح التدريب كمرادف للخبرة أو الممارسة العملية[١٨] وهذا ينم عن قصور في إدراك وظيفة التدريب التي يجب أن تتجاوز الخبرة والممارسة العملية التي هي مجرد معرفة ودراسة عملية بالمشكلات والمواقف المختلفة ، فهي تفتقر إذن إلى جوانب سلوكية هامة كالاتجاهات نحو أو ضد العمل أو الوظيفة وكيفية تعديلها وأيضاً إلى اكتساب مهارات ومعارف جديدة لاسيما وأن الخبرة تبقى ، في العادة ، جامدة ما لم تحركها معارف ومهارات واتجاهات جديدة .

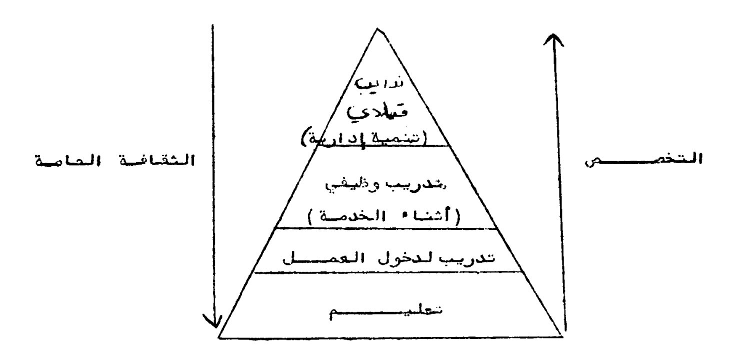
١٦- وبالإضافة إلى ما تقدم ، فإن هناك فريقاً يرادف بين التدريب والكفاية الإنتاجية[١٩] . ولا مراء في أن مثل هذا الربط قاصر ، باعتبار أن الكفاية الإنتاجية تشير غالباً لجوانب كمية تصبح هي المقصد من وراء

البرامج التدريبية ، في حين أن عملية التدريب مع تقديرها لهذا الهدف الطموح إلا أنها تحاول إحداث تعديلات سلوكية أكثر أهمية ٠

على أن أخطر أنواع الخلط يأتي من التوحيد بين التدريب والتنمية الإدارية ، فالمفهومان يلتقيان في قواعد الاستقرار حيث إنهما يقصدان إلى إعداد الفرد بالخبرات المنظمة التي تساعده على اكتساب معارف ومهارات وعادات واتجاهات جديدة وتعدل له بعضاً مما يمتلكه منها على نحو يتناسب إيجابياً مع أهداف مؤسسته ومجتمعه ٠ على أن الخلاف بين المصطلحين يكمن في طبيعة المستويات التنظيمية التي يتعامل معها كل منهما حيث إن التنمية الإدارية تتعامل مع المستويات الإدارية متخذة القرارات بمختلف مستوياتها في المؤسسات المختلفة كالقادة المركزيين والمحليين والمديرين ورؤساء الأقسام[٢٠] ، في حين يتعامل التدريب مع المستويات التنفيذية ، كالمعلمين مثلاً في مراكز تعليم الكبار فالخلاف إذن بين المفهومين يشير إلى متضمنات فرعية هامة وهي أن التدريب يهتم بالاحتياجات الحالية ، بينما تهتم التنمية الإدارية بالاحتياجات المتوقعة أو المتنبأ بها ، وأن التدريب أقلمة وتكييف للوظيفة ، بينما تعتبر التنمية الإدارية أقلمة وتكييف للفرد ، وأخيراً فإن التدريب يتعامل عادة مع متطلبات وظيفية محددة ، بينما تتعامل التنمية الإدارية مع متطلبات تنظيمية وتعقيدات وظيفية[٢١] .

١٧- يبقى ، بعد كل ما تقدم ، أن نشير إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين التدريب والتعليم والتنمية الإدارية ، رغم اختلافهما عنه ، فالمفاهيم الثلاثة تكون سلسلة مكونة من أربع حلقات تمتد من مرحلة ما قبل العمل إلى مرحلة العمل نفسه ، لتعود مرة أخرى لمرحلة ما قبل العمل ، فالتدريب لدخول

العمل يبدأ متى تنتهي عملية التعليم الرسمية ، وأن التدريب الوظيفي أثناء الخدمة يبدأ متى ينتهي التدريب لدخول العمل ، وأن التنمية الإدارية هي تتويج العمل التدريبي وتبدأ متى انتهى التدريب الوظيفي والشكل التالي يوضح تصورنا هذا :



(ب) منظومة التدريب

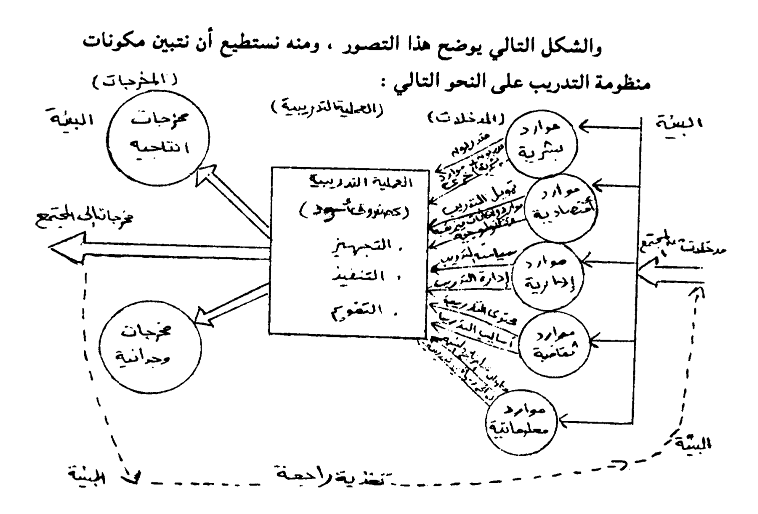
١٨- الواقع أن رؤية صادقة للتدريب لا تتم إلا من خلال النظر إليه كمنظومة SESTEM فالنظر للتدريب نظرة نظامية تحليلية يمكن أن توضح لنا الشئ الكثير . وعموماً إذا اتفقنا على أن المنظومة كيان فكري أو مادي يحد مجموعة من الموارد البشرية وغير البشرية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها مستهدفة إنجاز هدف أو أكثر يتصل بطبيعة هذه الموارد [٢٢]. والتدريب كمنظومة مفتوحة، يتألف من ثلاثة عناصر، أو مركبات عناصر، رئيسية هي:

(أ) مجموعة من المدخلات التي تعطي التدريب مقومات قوته ودرجة جودته ·

(ب) عملية تفاعل هذه المدخلات مع بعضها في شكل أنشطة وإجراءات وأساليب مختلفة في اتجاه الأهداف المحددة أو المرجوة ·

(جـ) مخرجات أو نواتج وهي الناتج النهائي لعملية تحويل المدخلات وهي التي تعطي للتدريب قدرته على الحركة صوب أهدافه أو أكثر ، وتكون مؤشراً للكفاية التدريبية والإدارية ·

والشكل التالي يوضح هذا التصور ، ومنه نستطيع أن نتبين مكونات منظومة التدريب على النحو التالي :



المدخلات :

١٩- ويمكن حصر أهم مدخلات منظومة التدريب في النظم الفرعية التالية :

(أ) **مدخلات بشرية** ، وتتضمن كل الموارد البشرية في البرنامج التدريبي ، في مقدمتها المتدربون الذين يعتبرون بمثابة المادة الخام للبرنامج والمخرج الرئيسي للمنظومة التدريبية في ذات الوقت ، وهم عادة ، من مستويات تنظيمية وإدارية متباينة ، كما أن قدراتهم ومهاراتهم مختلفة لحد كبير ، وهناك أيضاً المدربون ومخططو التدريب ، وهم عادة من أساتذة الجامعات ومراكز البحوث المتخصصة أو من الخبراء المتخصصين والإداريين والتربويين ذوي الخبرات الواسعة في حين تتضمن الموارد البشرية الأخرى كافة القوى العاملة المعاونة للمدربين في المجالات المختلفة (باستثناء الإدارة) كالأفراد والأخصائيين أو الفنيين ، والعاملين في الشئون المالية والإدارية ، وكذا الموارد البشرية العاملة في مجال الخدمات الإضافية .

(ب) **مدخلات اقتصادية** ، وتشمل المخصصات المالية للتدريب ، سواء تلك اللازمة للإنفاق على البرامج التدريبية ذاتها (رواتب المدربين والإداريين ولوازم التدريب ... إلخ) أو اللازمة لتزويد منظومة التدريب بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على الأبنية والقاعات التدريبية وكافة تجهيزاتها الفيزيقية والتكنولوجية .

(جـ) **مدخلات سياسية وإدارية** ، تتمثل في استراتيجيات وسياسات التدريب ، والتي تستند على الأيديولوجية العامة للدولة ، والتي

يستهدي بها العاملون في التدريب ، وهناك أيضاً الأفراد المختصون بإدارة وتيسير مراكز تعليم الكبار والإشراف عليها ، سواء أكان ذلك مركزياً أو محلياً أو على مستوى الوحدات الصغرى . ويتوقع أن تكون هذه الكوادر الإدارية واعية بمهامها وممتلكة لمؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية ، حتى تقوم بتوجيه هذه المراكز والإشراف عليها ، والتنسيق بين نظمها المتنوعة والتخطيط لها وتقويمها باستمرار بعدما أصبح التعليم المستمر للكبار اليوم واحداً من أكبر الصناعات الإنتاجية في مجتمعنا المعاصر .

(د) **مدخلات ثقافية** ، وفي ضوئها يتم وضع أهداف التدريب ، كما أنها تتصل بالتخصصات العلمية التي يقوم عليها محتوى البرامج ، ومن هنا فإنها تشير إلى طبيعة المحتوى التفصيلي للأهداف الموضوعة للمنظومة وهي التي يدور من حولها النظام التدريسي بأكمله داخل المنظومة التدريبية . ويتضمن هذا المدخل الهام الأنشطة التربوية المصاحبة للمحتوى والمحتوى ذاته إلى جانب التقنيات والأساليب المتبعة في التدريب والتقويم .

(هـ) **مدخلات معلوماتية** ، وهي تتصل بكافة المعلومات والبيانات والحقائق عن الأوضاع والظروف البيئية والمجتمعية إلى جانب كافة المعلومات المتصلة بمكونات المنظومة التدريبية ذاتها وما يتصل بها من لوائح وتشريعات وقوانين تحدد المسئوليات ونظم العمل .

العمليات :

٢٠- وهي تنطوي على تفاعلات مطردة بين المدخلات بأنواعها المختلفة بغية تحويلها إلى مخرجات . وفي حالة المنظومات الكبرى ، كالتدريب ، تصعب دراسة كل التفاعلات والأنشطة التفصيلية لذا نلجأ لمفهوم الصندوق الأسود BLACK BOX الذي أمدنا به عل السيبرناطيقا ، ليفسر لنا طبيعة هذه التفاعلات والعلاقة بين المدخلات والمخرجات . على أننا نستطيع بصورة عامة أن ندعي أن العمليات الرئيسية لتحويل المدخلات إلى نواتج في منظومة التدريب هي ثلاث عمليات ، أولاها ، عملية تحضيرية للبرنامج التدريبي ، ويتم فيها تحديد الاحتياجات التدريبية ، فتصميم البرنامج التدريبي المناسب لهذه الاحتياجات بما يتضمنه هذا التصميم من توضيح لأهداف البرنامج وتحديد لمحتواه ولأساليب التدريب وللمدربين والمتدربين مع تدبر تكاليف البرنامج وتحديد مكانه وأفقه الزمني ككل . وثانيهما ، عمليات التنفيذ الفعلي للبرنامج التدريبي ، وتتم بعد تدبير كل مستلزماته المادية والبشرية والمعنوية ، حيث يحدث التفاعل بين المتدربين حول موضوع التدريب . وثالثهما ، عمليات المتابعة والتقويم وهي تتم بالتوازي مع العمليتين السابقتين (التحضيرية والتنفيذية) للتأكد من حسن سير البرنامج وفقاً للخطة المقررة ، وتحديد الإختلالات والأخطاء الحادثة والتنبيه إليها .

المخرجات أو النواتج :

٢١- وهي المحصلة النهائية لكل تفاعلات ونشاطات المنظومة ومدخلاتها، وعموماً فإن هناك فئتين من المخرجات :

(أ) **مخرجات إنتاجية** ، وتتمثل في النتائج الملموسة لعمل المنظومة ، وهي تتمثل هنا في النمو السلوكي والشخصي الذي يحدث للمتدربين والمدربين من حيث اكتسابهم ، مزيداً من الخبرة والمعلومات ، دقة في الأداء، مهارات جديدة تعديل سلوك، علاقات جديدة، حل مشكلات، علاقات ، كفاية إنتاجية ... إلخ ، كذلك في النواتج والعوائد غير المباشرة المؤثرة على الاقتصاد والثقافة والقيم في المجتمع .

(ب) مخرجات وجدانية ، وتتمثل في الأثر غير المحسوس لعمل النظام ، وهنا قد يتمثل النشاط الناتج في المشاعر أو ردود الأفعال الناتجة عن مدخلات المنظومة من الداخل (المتدربين ، المدربين ، الإداريين) أو الناتجة عن المجتمع وزبائن المنظومة عموماً .

٢٢- وهناك شكل من أشكال المخرجات هو المخرجات الإرتدادية والتي تمثلها التغذية الراجعة FEED BACK وهي تشير إلى التقويم الكلي لعمل المنظومة ومتابعة لها ، ووظيفتها البحث عن الحقيقة ، وقد يكون من داخل المنظومة أو من خارجها وقد تكون هذه التغذية ذات صيغة إيجابية (دافعة) أو ذات صيغة سلبية (متحدية) [٢٤]. وبديهي أن منظومة التدريب ، كأي منظومة مفتوحة أخرى ، تتبادل المدخلات والطاقة مع البيئة الاجتماعية التي تحيط بها ، كالمناخ الذي تعمل فيه المنظومة والقوانين والسياسات العامة والمناخ النفسي والسياسي وأمزجة الناس واتجاهاتهم والبرامج الأخرى والموارد المالية ... إلخ ، سواء أكانت بيئة قريبة (أي التي تكون المنظومة واعية بها وتؤثر فيها وتتأثر بها) ، أو بيئة بعيدة (كتلك البيئة التي تكون المنظومة غير واعية بها ولكنها قد تؤثر على أداء النظام) ومطلوب

من الإدارة الواعيـة للمنظومة التدريبية أن توثق علاقاتها وتزيد وعيها ببيئتها وبالقوى الدينامية التي توجد بها ، وأن تقلل من حجم بيئتها البعيدة قدر الإمكان على حساب زيادة حجم بيئتها القريبة .

(جـ) التدريب في صوره المتنوعة

٢٣- يأخذ التدريب ، بشكله العام عدداً من الصور والأشكال تتنوع وفقاً لمكان حدوثه والهدف منه ومستوى المتدربين . فمن حيث المكان نجد ثلاثة أشكال من التدريب ، الأول يحدث داخل المنظمة وتحت إشرافها وتوجيهها ، والثاني خارج قاعات ومباني المنظمة ، وبالتالي بعيداً عن الإشراف الكامل لها ، وقد يكون التدريب عن طريق جهة خارجية هو الصورة الثالثة لمثل هذا التدريب. أما من حيث الهدف من التدريب فنستطيع أن نحصي الكثير من ألوان التدريب ، فهناك التدريب من أجل الترقية PROMOTION والتدريب من أجل تجديد المعلومات REFRESHER ، والتدريب للتأهيل واستكمال التأهيل QUALITY AND COMPIDTION QUALITY ، والتدريب السلوكي BEHAVIOR والتدريب المهاري SKILLS ، والتدريب التوجيهي GUIDENCE OR ORIENTATION ، والتدريب الإداري .... إلخ .
ومن حيث طبيعة المتدربين ومستوياتهم نجد إلى جانب تدريب المعلمين وتدريب الإداريين برامج تدريبية للذين لم يسبق لهم التدريب وأخرى لمن سبق لهم .

٢٤- على أن أكثر التصنيفات شيوعاً هو تقسيم التدريب حسب الزمن ، وهو تصنيف يكاد يستوعب جل التصنيفات الأخرى السابقة واللاحقة . ووفقاً

لهذا التقسيم نجد صورتين أساسيتين أولاهما ، التدريب قبل دخول الخدمة أو العمل PRE-SERVICE TRAINING وهو يهدف إلى إعداد وتأهيل الأفراد إعداداً متكاملاً للقيام بالمهام التي ستسند إليهم عند التحاقهم بوظائفهم والتعرف على مسؤولياتهم تجاه هذه الوظائف . وسبقت الإشارة إلى أن مثل هذا التدريب يتم في الفترة التي تعقب الانتهاء من التعليم وقبل الالتحاق بوظيفة أو بعمل ما ، ويتضمن هذا التدريب برامج توجيهية وأخرى للتدريب على العمل ، ويتم فيها تعريف المستخدمين الجدد بالظروف التي سيعملون فيها ، وإكسابهم المهارات التربوية اللازمة لينجحوا في الاندماج في الحياة التعليمية والتربوية قبل مواجهة المشكلات المتوقعة ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع التعليمي ، وتعريفهم بما عليهم من واجبات وما لهم من حقوق ، كما يسعى هذا التدريب لخلق روح الاعتزاز بالمؤسسة التي سيعملون بها إلى جانب تقصير المدة التي سيستغرقها المستخدمون الجدد للتمرس في أعمال الوظائف التي عينوا فيها .

وثانيهما التدريب أثناء الخدمة IN-SERVICE TRAINING ، وهو يضم كل ألوان التدريب التي تلي التعيين مباشرة حيث يسعى إلى إحاطة الموظف الجديد بالتطورات الحديثة في مجالات تخصصه وتحسين مستوى أدائه الوظيفي بتحسين أساليب العمل . كما أنه يفيد قدامى الموظفين من زاوية تحريره لهم من مسؤولياتهم لفترة قصيرة حتى يجددوا أنفسهم عقلياً وفكرياً، وتوسيع اتصالاتهم بزملائهم ورؤسائهم(٢٥) .

تحديد الاحتياجات التدريبية

٢٥- تأتي أهمية هذه العملية من كونها أولى عمليات التخطيط للبرنامج التدريبي ، وهي تتولى مسؤولية تحديد أي من الأفراد العاملين في المؤسسة أو المنظمة في حاجة إلى تدريب ، وبالتالي تحديد الموضوعات المطلوب تدريبهم عليها ، لهذا فإنها معنية بتحديد التغييرات المطلوب إحداثها في معرفة ومهارات واتجاهات الأفراد لتعديل أو تطوير سلوكهم بما يتمشى مع أهداف المؤسسة للوصول إلى أقصى كفاية ممكنة في الأداء وتحسين العلاقات الإنسانية داخلها . لهذا كله فإن عملية تحديد الاحتياجات هي المصدر الرئيسي لأهداف البرامج التدريبية - أو هكذا ينبغي أن يكون الأمر - وبالتالي فإن أي قصور أو تساهل في هذه العملية سوف يطيح بالجهد التدريبي بأكمله ، ومن هنا تأتي أهمية التدقيق في طبيعة هذه العملية وفي الأسس والأساليب التي تعتمد عليها .

مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية

٢٦- في مقدمة ما يجب أن نبدأ به في هذا الصدد التعريف بأهم مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية والتي يمكن رصدها في ثلاثة مناهج ، أولاها ، المنهج العاطفي - الذاتي EMOTIONAL-SUBJECTIVE ومؤداه تولي المنظمة مسألة التدريب ، كمظهر وليس جوهر ، فهي تحرص على محاكاة مثيلاتها من المنظمات أو أنها تشعر بأن واجبها تدريب العاملين بها وليس الأمر نتيجة لدوافع موضوعية مقاسة . وثانيهما ، المنهج الرشيد - الموضوعي RATIONAL-OBJECTIVE وفيه تكون نظرة المنظمة للتدريب قائمة

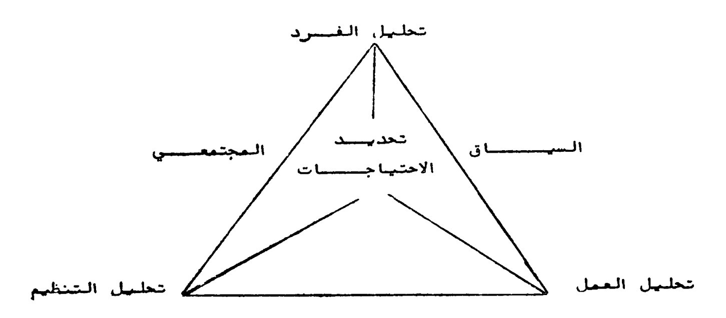
على دراسة تحليلية موضوعية لكافة المعلومات والحقائق المتصلة بمستويات الإنجاز المطلوبة من كل فرد في كل وظيفة بالمنظمة ، وثالثهما ، المنهج الأمبريقي-المتكامل EMPIRICAL-INTEGRATED وكما يدل اسم هذا المنهج فهو يقوم على البحث العلمي والاستفادة من المتخصصين في مجالات التدريب في شتى التخصصات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وتصميم وسائل التدريب وتنفيذها وتقويمها ، ويتطلب هذا أيضاً تعبئة وتهيئة إداريي التدريب والمشرفين عليه على نحو يضمن حسن تفاعلهم وتكاملهم مع هؤلاء المتخصصين (٢٦) .

ويتعين علينا في هذا المقام أن نشير إلى أن الإمكانيات التي يتيحها لنا المنهجان الموضوعي والأمبيريقي مزدحمة إذ أنهما القادران على التحديد الواضح والدقيق للاحتياجات التدريبية على نحو أكثر كفاية ، أي بأحسن أداء ممكن في أقصر وقت ممكن بأقل تكلفة ممكنة ، وذلك لاعتمادهما على تقنيات ومقاييس علمية موضوعية ومخططة ، على النقيض من المنهج العاطفي الذي يشتت الجهود والأموال ولا يصل إلى الاحتياجات الحقيقية .

طرق تحديد الاحتياجات التدريبية

٢٧- تختلف هذه الطرق باختلاف الموقع التنظيمي للفرد بالمؤسسة (معلم - مشرف - مدير ... إلخ) نظراً لاختلاف أعباء ومسؤوليات ومطالب كل عمل ، إلا أن الثقات في هذا المجال يرون أن ثمة ثالوثاً من الطرق العلمية الأساسية يمكن الاعتماد عليه في هذا الجانب ، وهذا الثالوث يتكون من ، تحليل التنظيم ، تحليل العمل والأداء ، تحليل الفرد (٢٧) . وفيما يلي توضيح

موجز بأهم ملامح كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة من زاوية تعليم الكبار :



تحليل التنظيم ORGANIZATION ANALYSIS

٢٨- يقصد بهذه العملية دراسة الأنماط التنظيمية للمنظمة، وتحديد أهم مشكلاتها (كعدم وضوح الأهداف ، أو نقص كفاية العاملين ، أو بطء اتخاذ القرارات وعدم فاعليتها ، أو ضعف نظم الرقابة والمتابعة .... إلخ) وذلك تحقيقاً لأغراض أساسية ، يمكن إجمالها فيما يلي : (أ) توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات التنظيمية وبيان ما يترتب عليها من إنجازات وما تستنفذه من موارد وإمكانيات ، (ب) تشخيص الأوضاع التنظيمية وتحديد مواطن القوة والضعف في التنظيم أو في بعض عناصره الأساسية والتي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء أو انخفاض كفاءته ، (جـ) تصميم التعديلات والتغييرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم تمكينا لمزيد من الكفاءة والاقتصاد في الأداء[٢٨] .

٢٩- وإذا نحن ألقينا نظرة مبسطة إلى الخطوات الأساسية التي يلزم القيام بها حتى يتم التحليل التنظيمي لوجدنا أن هناك إجماعاً على أن الخطوة الأولى هي تحديد الأهداف التنظيمية وفهمها باعتبار أن هذا التحديد والفهم الواضح للأهداف التنظيمية بمثابة الركيزة الأساسية لفهم كافة العمليات التي تتم داخل المنظمة ، وبديهي أن لكل منظمة أهدافاً تختلف عن غيرها من المنظمات تبعاً للمتغيرات المهمة التي تربط بين هذه الأهداف فيما بينها (٢٩) أما الخطوة الثانية فهي تحليل الموارد البشرية (القوى العاملة) بالمنظمة ، من كافة الزوايا (كمياً ونوعياً ، تخصصياً ومهارياً) ثم القيام بالموازنة بين العرض والطلب عليها حيث يتم على أساسها عملية استشراف لآفاق المستقبل بشأن الاحتياجات منها . لذا فإن هذه الخطوة تعني بتحديد أنواع الأفراد اللازمين لأداء الأعمال في ضوء الأهداف (العامة والفرعية) للمنظمة وفي ضوء التحولات المستقبلية المحتملة والمتوقعة .ويفيد في هذا الجانب تحليل الأعمال والوظائف الواجب توافرها والأعداد اللازمة من العاملين للقيام بها ، وتستخدم أساليب عديدة في تحقيق هذا كله منها خرائط الإحلال وقوائم الهيئة الإدارية وغيرهما (٣٠) . يلي ذلك تحليل معدلات الكفاءة ، والكفاءة هنا تعني الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق أفضل النتائج ، لذلك فهي تستخدم للتعبير عن نجاح المنظمة من خلال معرفة مدى قيام الأقسام المختلفة بتحقيق الأهداف المحددة لها ، ويستدل في هذا الجانب على مؤشرات منها الإنتاجي ، والأدائي والمالي ... إلخ . أما الخطوة الرابعة والأخيرة فهي تحليل المناخ التنظيمي ، باعتبار أن هذا المناخ يعكس مواقف واتجاهات العاملين نحو أوجه العمل المختلفة والبيئة المحيطة بها . وهناك مؤشرات يعتد بها في هذا الجانب ، منها شكاوى

وتظلمات العاملين والتي تعبر عن عدم رضاهم تجاه سياسات وبرامج المؤسسة ودوران العمل ، والتغيب ، والإنتاجية(٣١) .

تحليل العمل

٣٠- يقصد بتحليل العمل ، الدراسة العملية التفصيلية للعمل والتي تستهدف تحديد ووصف واجبات العمل ومسؤولياته وظروف أدائه وعلاقاته بالأعمال الأخرى ، والمتطلبات التخصصية المطلوبة من الفرد حتى ينجح فيه ، لذا فإن هذا التحليل يعني بأداء العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية بالمؤسسة وتحديد أوجه القوة والضعف فيها والأسباب الكامنة وراءها . ويشتمل هذا التحليل عموماً على جمع وتسجيل وتصنيف كل ما يتصل بالآتي ؛ إعداد ونوعية الأفراد الذين يقومون بالعمل بموضوع الدراسة ، ومصادرهم ، والأنشطة الرئيسية التي يتكون منها العمل وعناصر كل مهمة وكيفية القيام بها ، والمستويات القياسية المطلوبة عند أداء المهام ، والظروف التي يؤدى من خلالها العمل والأدوات والأجهزة والتسهيلات اللازمة عند أداء المهام، وطبيعة القواعد والأوامر اللازمة للقيام بأداء المهام والمسؤوليات والصعوبات وتعقد العمل ، والأخطار ثم التغيرات المتوقعة في العمل(٣٢).

تحليل الفرد

٣١- تأتي أهمية هذه الخطوة وخطورتها من حيث تركيزها على الإنسان الفرد الذي هو محور منظومة التدريب وهدفها في نفس الوقت ، حيث يتم قياس استعدادات الأفراد وقدراتهم الحالية في مجال القدرات المطلوبة للعمل ، وبمقارنة مستويات الأداء الحالي بالقدرات في مختلف مهام العمل يمكن

تحديد جوانب الأداء التي يشوبها قصور والتي يفيد التدريب في علاجها (٣٣) . كما تتم دراسة دوافع الأفراد الذين يحتاجون إلى تنمية قدراتهم بالتدريب وتحديدهم ، ومجالات تنميتهم وتلبية دوافعهم عن طريق التدريب ، ويفيد في الكشف عن احتياجات الأفراد للتدريب ، الاعتماد على السجلات الموضوعية لأداء العمل ، مثل كمية ناتج الأداء وجودته وتحليل نمط سلوك الفرد وتصرفاته ، كذلك المقاييس والاختبارات التي تقيس المهارات أو المعلومات أو السلوك أو هما معاً ، كذلك المقاييس المبنية على الملاحظة والمشاهدة ، كتقويم الأداء (٣٤) .

٣٢- يتعين علينا بعد هذا الإجمال في خطوات عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أن نؤكد مرة ثانية على أن هذه العملية هي الركيزة الأساسية لكل منظومة التدريب ، وهي تعتمد على منهج أمبيريقي تكاملي تتسلسل خطواته وفق منطق واضح ، وتتعزز قدراته بأساليب وأدوات علمية فعالة . ومن الجدير بالذكر أن ثمة أساليب حديثة أخرى - بالإضافة إلى تلك التي سبق ذكرها - يستعان بها حالياً في ميدان تحديد الاحتياجات التدريبية ، لعل من أهمها أسلوب دلفاي DELPHI TECHNIQUE ، وأسلوب تحليل المضمون CONTENT ANALYSIS TECH وغيرهما (٣٥) .

معلمو الكبار واحتياجاتهم التدريبية

٣٣- يشكل معلمو الكبار أهم عنصر في المنظومة التدريبية باعتبارهم المسؤولين التنفيذيين للسياسة التدريبية ، وبقدر ما يكون تدريبهم ودافعيتهم للعمل تكون فاعلية التدريب . وتعد مسألة تدريبهم مشكلة رئيسية تتمثل في

تعدد مصادر الحصول عليهم ، فمنهم من كان يعمل في حقل التعليم النظامي بكافة مراحله ، خاصة الإبتدائي ، ومنهم من يتفرغ لبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية ، ومنهم من يتطوع للعمل لبعض الوقت بالإضافة إلى فرق المتطوعين من كافة التخصصات المهنية ، الإنتاجي منها والخدمي ، لذا تتعدد احتياجاتهم التدريبية وتتباين . على أنه إذا قمنا بتحليل العمل الذي يمارسه حالياً المعلم أو ما يتوقع أن يمارسه في المستقبل فإننا نستطيع في هذه الحالة أن نقف على جانب غير قليل من أهم الاحتياجات التدريبية لحل المستويات التأهيلية لهؤلاء المعلمين .

٣٤- وبهذا الصدد ، فإن « مالكولم نوليز » يقدم لنا قائمة وافية بأهم واجبات ووظائف معلمي الكبار وزملائهم من المشرفين في ستة وظائف رئيسية هي : (١) وظيفة تشخيصية DIAGNOSTIC FUNCTION وتتمثل في معاونة الدارسين الكبار على تشخيص احتياجاتهم التعلمية الخاصة في نطاق الظروف الموجودة . (٢) وظيفة تخطيطية PLANNING FUNCTION ، وتظهر في التعاون مع الدراسين لتخطيط سلسلة الخبرات اللازمة لتحقيق أوجه التعلم المرغوبة لديهم . (٣) وظيفة وجدانية MOTIVATIONAL FUNCTION وتتجلى في خلق الظروف المناسبة للدارس حتى يستمر في تعلمه . (٤) وظيفة منهجية METHODOLOGICAL FUNCTION وتتضح في اختيار أفضل الطرق والتقنيات الفعالة للتعلم المرغوب .
(٥) وظيفة إمدادية RESOUREE FUNCTION وفيها يتولى المعلم توفير الموارد البشرية والمادية الضرورة لتحقيق التعلم المرغوب ، (٦) وظيفة تقويمية EVALUATIVE FUNCTION وتتمثل في مساعدة الدارسين على قياس العائد من الخبرات التعليمية(٣٦) .

٣٥- لا مراء في أن تحولات بمثل هذا العمق في وظائف معلم الكبار لتكشف عن احتياجات تدريبية من نوع خاص ، وتشير للحاجة إلى تدريب فعال ينتقل مما هو نظري معلوماتي إلى تدريب آخر يمزج بهذه النظرية والمعلوماتية الطابع العلمي والمهاري والسلوكي ، وضمن هذا المنظور فإنه لو أضفنا إلى هذا الفهم لطبيعة عمل المعلم معلوماتنا عن طبيعة عمل مؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار في سياقها المجتمعي ، لأمكن لنا أن نصل إلى تصور مبدئي لاحتياجات المعلم مؤداه أن معلم الكبار يحتاج إلى فهم كامل ودقيق لمسؤولياته الموكولة إليه ، وللدور الذي يجب أن تلعبه مؤسسته بالنسبة للفرد والبيئة وعلاقة هذا كله بالأهداف التنموية للمجتمع ، وعلى نفس المستوى يحتاج إلى معرفة كاملة بالأسس النظرية لمجالات تعليم الكبار ومحو الأمية ومفاهيمها وأهدافها . وتزداد حاجته إلى التعرف على من سيعلمهم وبيئتهم وسيكولوجيتهم وإلى مهارات الاتصال بهم لكسب ثقتهم وتشجيعهم على التعبير عن الذات والمبادأة وحفزهم على التعلم المثمر والاعتماد على الذات، إلى جانب حاجة هذا المعلم أيضا إلى التدريب على مهارات التخطيط للخبرات التعليمية لدارسه ومساعدتهم على تنظيم خبرتهم ومعاونتهم على تشخيص وتحديد احتياجاتهم ، هذا إلى جانب تدريبة على مهارات التدريس واستراتيجياته وكافة التقنيات التربوية التي تستطيع أن تزيد من كفاءة عمله. وأخيرا يتبقى أمر تعريف المعلم بعبارات تقويم العمل التعليمي وإمداده بالأسس النظرية للاختبارات الموضوعية والذاتية وأساليب استخدامها .

٣٦- مع الاعتراف بصعوبة تعريف الإداري في مجال تعليم الكبار ، إلا أنه يمكن أن نتقبل مبدئيا تعريف الإداري بأنه من له سلطة اتخاذ القرار بشأن مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية وسلطة التخطيط لها وتشغيلها . وفي حدود هذه الورقة فإننا ننظر للإداري في مستويين ، مستوى الإدارة العليا (وكلاء الوزارات والوكلاء المساعدين والمديرين) . ومستوى الإدارة المتوسطة (من رؤساء الأقسام والادارات والمستشارين والاداريين المحليين*) .

ولما كان رجال الإدارة ، بمختلف مستوياتها ، في ميدان محو الأمية وتعليم الكبار يؤخذون من المعلمين غالبا ، حيث لا يوجد الإداري بالمهنة ، أي الذي يعد إعدادا أوليا خاصا يؤهله لممارسة الإدارة التعليمية (٣٧) فإنهم يحتاجون إلى مزيد من التنمية الإدارية المنظمة وإلى جهود تدريبية مخططة تخطيطا رفيعا ، وبصفه عامة ، يمكن القول إنه يصدق الكثير مما قيل بشأن تدريب المعلمين على مستوى القادة مع الأخذ في الاعتبار اختلاف الاحتياجات التدريبية .

٣٧- ونتصور أن طبيعة عمل القادة الإداريين بصفة عامة تتصل برسم السياسات والاستراتيجيات والأهداف التربوية والتنموية والتخطيط لها ، وتوجيهها وتنفيذها بما يتناسب مع السياسات التنموية العليا للمجتمع في شتى القطاعات ،

(*) وواضح أننا نستبعد بذلك الإداريين الذين يؤدون وظائف معاونة مثل الكتبة والسكرتاريين والسعاة وما إليهم ، كذلك الفئات التخصصية والفنية . كما أننا نعتبر أن المستوى الثالث للإدارة (المباشرة أو التنفيذية) وتضم المشرفين وقادة المجموعات متشابه من حث الاحتياجات التدريبية مع المعلمين بصفة عامة .

كما يناط بهم مسؤوليات تقدير وتخصيص الاعتمادات المالية المتاحة واتخاذ قرارات سليمة بشأنها وفقاً للأولويات والموارد المتاحة ، كما يعهد إليها مسؤولية التخطيط لتدريب المستويات الأدنى على الأساليب الواجب اتباعها لتحقيق أهداف تعليم الكبار من خلال رفع مستوى العاملين . ولهذه المستويات أيضاً مهام أخرى تتصل بتنسيق جهود النظم الفرعية المختلفة للمؤسسات التي يعملون بها ، والرقابة على تحقيق الأهداف الأساسية لها والسعي لزيادة كفايتها الإنتاجية وتحقيق علاقات إنسانية وسلوكية سليمة ، كما نتصور أن يعهد إليهم تنمية دوافع العاملين بمؤسساتهم نحو العمل والجدية .

٣٨- وهناك من ينحو إلى تصنيف وظائف الكوادر الإدارية في وظائف خمس هي: (١) **وظيفة تشخيصية** ، وتتضمن الاحتياجات الفردية والتنظيمية والمجتمعية لكافة المتعلمين الكبار والمتصلة بأهداف منظماتهم ومؤسساتهم. (٢) **وظيفة تنظيمية** ، وتقوم على تأسيس وإدارة هيكل تنظيمي للتنمية الفعالة وتشغيل برامج تعليم الكبار . (٣) **وظيفة تخطيطية** ، وتعني بوضع أهداف لتلبية الاحتياجات المحددة وتشخيص أنشطة البرامج بما يحقق هذه الأهداف . (٤) **وظيفة إدارية** ، وتختص بوضع الإجراءات اللازمة للتشغيل الفعال للبرامج والإشراف عليها ، من خلال تجنيد القادة والمدرسين وتدريبهم ، مع إدارة المرافق والعمليات الإدارية المتاحة وتجنيد الطلاب ، وتولي أمور التمويل ، والتفسير . (٥) **وظيفة تقويمية** ، وتختص بقياس فاعلية البرامج التعلمية(٣٨) .

٣٩- لعله من المفيد الآن ، بعد هذا العرض التحليلي ، أن نشير إلى أهم ملامح

الاحتياجات التدريبية اللازمة لفئات الإداريين في تعليم الكبار ، ولعل في مقدمتها :

- الإحاطة والعلم بسياسات وبرامج التعليم المستمر للكبار وأهميته ومسؤولياته الاجتماعية .
- الحاجة إلى الإلمام التام بالمفاهيم والأسس النظرية للإدارة العلمية الحديثة والتدرب على مهاراتها .
- الحاجة إلى اكتساب مهارات تحديد الأهداف والتقنيات الحديثة للتخطيط ورسم السياسات والاستراتيجيات .
- الحاجة للتدرب على المهارات السلوكية والسوسيولوجية ، خاصة تلك المتصلة بعمليات الإتصال والتواصل مع الآخرين .
- الحاجة إلى اتقان أساسيات البحث العلمي ومهارات حل المشكلات ، والأساليب العلمية للتقويم .
- الحاجة إلى تملك مهارات تحديد الاحتياجات التدريبية والتدرب على تقنياتها .
- الحاجة للتنمية الابتكارية والإبداعية .

٤٠- وبديهي أن هذه الاحتياجات وغيرها تختلف باختلف المستويات الإدارية حيث تختلف طبيعة العمل الإداري ومسؤولياته ومشكلاته ومتطلباته من مستوى إداري إلى مستوى إداري آخر . مثال ذلك في مستوى الإدارة العليا تزداد الحاجة إلى الإبداع في الأفكار والآراء والقدرات التحليلية لتشخيص المشكلات وتقييم المعلومات واتخاذ القرارات طويلة الأجل ، بينما تزداد الحاجة في المستويات الإدارية الأدنى إلى الجوانب السلوكية في الإدارة وبخاصة مهارات العلاقات الإنسانية(٣٩) .

تصميم البرامج التدريبية

٤١- إن هذه المرحلة لا تقل أهمية عن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية إن لم تزد عليها ، فهي الترجمة الفعلية للاحتياجات وتقنينها ووضعها في خطة مرسومة ، واضحة الملامح والقيود ٠ وتصميم هذه الخطة أو البرنامج ينطوي على تحديد واضح ومحدد لأهداف البرنامج التدريبي ولمحتواه وموضوعاته ، كما يتضمن أيضاً رصداً للتقنيات والأساليب المستخدمة في التدريب وأسس اختيارها ، ومكان وزمان التدريب ، وأسس اختيار المتدربين والمدرسين وأخيراً مصادر تمويل البرنامج وميزانيته ٠ وفيما يلي تحليل موجز لكل عنصر من هذه العناصر وأهميته بالنسبة لتدريب الكوادر التدريسية والإدارية في مجال التعليم المستمر للكبار ٠

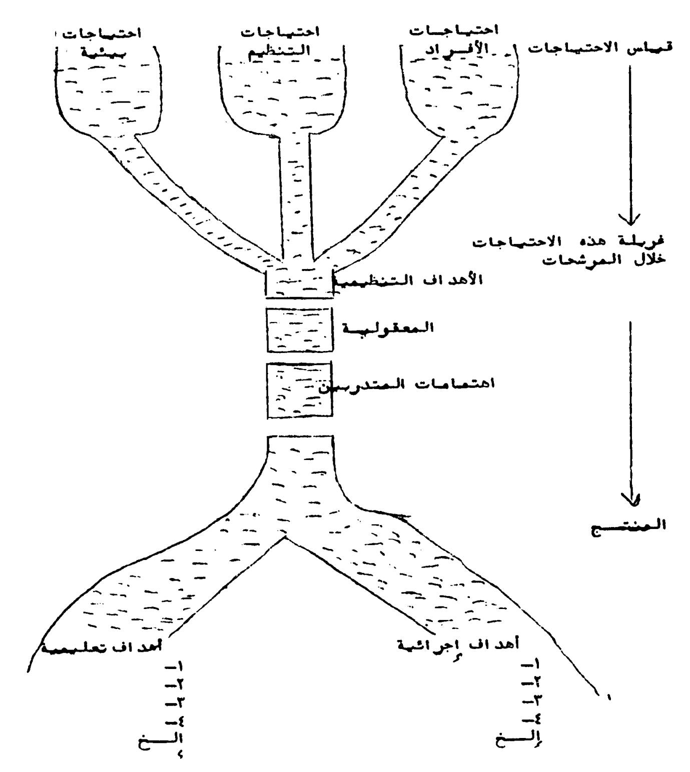
أهداف البرنامج التدريبي

٤٢- عند الشروع في صياغة محكمة لأهداف البرامج التدريبيةينبغي الالتفات إلى ضرورة فهم أن الأهداف يجب أن تشتق مباشرة من الاحتياجات التدريبية لكل من المنظمة والمتدرب ، وأن تتضمن ، على المستويين العام والخاص ، إمكانية تغيير وتنمية المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والتي تمثل جميعها المنتج الرئيسي للبرنامج ، وأن تكون هذه الأهداف في صياغة قابلة للقياس حتى لا تتحول إلى شعارات عامة ، وألا تتضارب فيما بينها ٠ كما يجب أن تصنف هذه الأهداف وفقاً للمنتج النهائي المتوقع منها كأن تكون هناك أهداف إجرائية تقاس من خلال المخرجات التنظيمية مثل خفض التكلفة أو تحسين الإنتاج ، وأهداف لإنجاز الفرد في العمل ،

وأهداف تدريسية يمكن قياسها في نهاية البرنامج التدريبي باختبارات موضوعية ، وأهداف لقياس استجابة المتدربين وردود أفعالهم تجاه البرنامج التدريبي ، وأخيراً أهداف تتصل بالنمو الشخصي للفرد في كل أو بعض الجوانب السابقة ، كالشعور بالثقة بالذات والشعور بالكفاءة الذاتية وما إلى ذلك(٤٠) . يمكننا أن نشير أيضاً إلى ضرورة تضمين هذه الأهداف لمهارات المتدرب الإبتكارية والإبداعية فيما يتصل بخلق أفكار جديدة وغير مألوفة تسهم في حل بعض المشكلات المستعصية أو تعطي إضافة فكرية جديدة وأصيلة .

٤٣- ولعله من المفيد جداً أخذ فكرة مبسطة عن كيفية تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف للبرنامج التدريبي في ميدان التعليم المستمر للكبار فإننا نلاحظ أن هذه العملية تتضمن خطوات ثلاث أساسية أولاها ، **ترتيب الاحتياجات في نظام متسلسل وفقاً لأولوياتها** ، حيث يتم قياس احتياجات الأفراد المتدربين واحتياجات المؤسسة التعليمية وكذلك احتياجات البيئة المحلية والمجتمع ، ثم ترتب في مجموعات - متكاملة مرتبة حسب أهميتها . ويفيد هذا الترتيب في اتخاذ قرار أولي يتحول إلى نوعين من الاحتياجات ، احتياجات إجرائية واحتياجات تعليمية . وتقسم هذه الاحتياجات في ثلاثة نظم متدرجة وفقاً لأهميتها ، (أ) الاحتياجات المتصلة بالبرامج التدريبية والتعليمية (مثل الموضوعات والمهارات المتصلة بالعمل - العادات ووسائل الترقيه والترويح - الدين - الأخلاق - التعليم العام - الحياة الأسرية والعائلية - التنمية الشخصية - الأحداث الجارية - الشؤون العامة .... إلخ) . (ب) الاحتياجات المتصلة بالأدوار الاجتماعية للمتدربين (مثل: عامل- أب - زوج أو زوجة- ابن وابنة لوالدين- مواطن-

صديق عضو جمعية أو ناد - عضو في جماعة دينية - مستخدم لأوقات الفراغ) ، الاحتياجات المتصلة بأنواع التغييرات السلوكية المتضمنة (مثل : المعرفة - الفهم - المهارات - الاتجاهات - الاهتمامات - القيم) . وثاني خطوات هذه العملية وهو : **غربلة وتصفية الاحتياجات التدريبية من خلال مرشحات مناسبة** ، ومن أهم هذه المرشحات ، أهداف المؤسسة التعليمية وفلسفة التعليم بها ، ومدى معقولية هذه الاحتياجات من كافة النواحي واهتمامات الأفراد المتدربين . أما الخطوة الأخيرة ففيها يتم **تحويل الاحتياجات المنتقاة إلى أهداف للبرنامج التدريبي** ، حيث تحدد في ضوئها مخرجات البرنامج . وهنا يجب التمييز بين نوعين من الاحتياجات، احتياجات إجرائية وأخرى تعليمية ، أما الاحتياجات الإجرائية فتحدد بأنها تلك الاحتياجات التي تسعى المؤسسة لتحسين جودة موارد المؤسسة لتلبية الاحتياجات التعليمية ، في حين أن الاحتياجات التعليمية تحدد بأنها أنواع من المخرجات السلوكية التي تجعل المتدربين يسلكون في مجالات ذات محتوى محدد ، لذا فالاحتياجات التعليمية يجب أن تنظم طبقاً لمجموعات النظم الثلاثة السابقة أو أية نظم أخرى مشابهة تناسب الأوضاع التدريبية[٤١] . ويوضح الشكل التالي خطوات عملية تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف :



شكل يوضح تحويل الاحتياجات التدريبية إلى " أهداف"

المصدر : M.S. Knowles, OP.cit., P.125

٤٤- وفي ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي قامت في أساسها على التحولات الخطيرة والعميقة في أدوار المعلمين واتساعها وتمايزها [٤٢]. فإن برامج تدريبهم يجب أن تنتقل وبسرعة من التدريب النظري القائم على اكتساب المعارف إلى صيغ عملية حديثة تأخذ في اعتبارها النواحي السلوكية والإنسانية إلى جانب النواحي النظرية البحتة . لذا فمن المتوقع أن تستهدف برامج التدريب هذه إلى جانب توضيح أهداف وبرامج تعليم الكبار العامة والخاصة وتعميق فهم المتدرب للمتعلم الكبير كإنسان له سيكولوجية مغايرة لسيكولوجية الطفل ، وأن تزودهم بالمفاهيم والمهارات التخصصية الكفيلة بتمكينهم من القيام بالوظائف التشخيصية والتخطيطية والمنهجية والتقويمية وغيرها من الوظائف على النحو الذي أشير إليه من قبل .

٤٥- على أنه يمكن أن « نتقدم بقائمة أولية » ببعض الأهداف العامة لبرامج تدريب معلمي الكبار والتي نرى أنها يجب أن تنال عناية خاصة من جانب مخططي التدريب ، والقائمة تتضمن :

- تعميق فهم المعلم لطبيعة عمله ومسؤولياته في مجال تعليم الكبار وتحسين اتجاهاته نحو هذا المجال .
- تمكين المعلم من المهارات البحثية والمنهجية اللازمة لعمله وحثه للقيام ببحوث نظرية وميدانية ، إلى جانب تدريب المعلم على مهارات الرؤية النقدية الجادة لعمله وممارساته ، باعتبار أن « أعظم عمل لأي برنامج

تدريبي أن يجعل المدرسين شكاكين » وفي عملهم ناقدين لقيمته ، محللين فاعليته ، هذا الشك أو التساؤل النقدي أو الفحص التحليلي ، يمثل مواقف بحثية بالمعنى العام والتي تعود إلى تفتح عقلي يسير بالمدرس في طريق النمو المهني الذاتي (٤٣) .

- تدريب المعلم على مهارات الإتصال ، وتعميق معرفته بسيكولوجية الكبار والتعرف على بيئاتهم ومؤثراتها وطرق تعلمهم .
- تنمية اتجاهات المعلم نحو استمرار التعلم وتمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر .
- تبصير المعلم بالمشكلات التربوية والتعليمية السائدة ووسائل حلها وتعريفه بدوره ومسؤولياته تجاهها .
- تدعيم معلومات المعلم التخصصية وتزويده باستمرار بكل جديد فيها .

أهداف برامج تدريب القادة الإداريين

٤٦- يتوقع أن تستهدف برامج تنمية أو تدريب القادة تطوير قدرات المديرين الحاليين ، ومن في مستواهم وتأهيلهم لوظائفهم الحالية والمستقبلية ، وتمكينهم من امتلاك المعرفة الكافية والمهارات والخبرات العالية الكفيلة بأداء مهامهم الكبرى في التشخيص والإدارة والتنظيم والتخطيط والتقويم ، وبديهي أن تتضمن أهداف برنامج تدريبهم ترسيخ فهمهم لأهداف تعليم الكبار على كافة الأصعدة المحلية والقومية والإنسانية ، وموقع المؤسسات التي يديرونها من هذه الأهداف ، ثم تمكينهم من المعلومات والمهارات والخبرات المتصلة بمجال تعليم الكبار ، إداريا وفنيا وتربويا ، وتعميق

فكرتهم عن الهياكل التنظيمية لمؤسساتهم ونظم العمل والرقابة بها ، كذلك العمل على زيادة معلوماتهم ومهاراتهم بشأن « تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة في التخطيط والرقابة » وزيادة مهارات الإتصال ، والقيادة ، وبناء كوادر إدارية متخصصة ، وإيجاد حلول لمشكلات تواجهها المنظمة من خلال تطبيق أساليب علمية (٤٤) . وبديهي أن مثل هذه الأهداف لا يمكن تضمينها في برنامج تدريبي واحد، بقدر ما يكون التدريب مستمراً، وموزعاً على فترات زمنية قصيرة ومتقاربة ومتدرجة وفقاً للاحتياجات التدريبية لكل فئات الإداريين .

محتوى البرنامج التدريبي

٤٧- نعني بالمحتوى هنا كافة الموضوعات والخبرات التي يتعهد البرنامج بتقديمها إلى المتدربين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية ، خلال فترة تنفيذه ، وتتضمن هذه الموضوعات المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تلبي الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين وبالتالي أهداف البرنامج العامة والخاصة .

٤٨- ويلاحظ أن نوعية الموضوعات والخبرات التدريبية تتنوع وفقاً لعوامل كثيرة منها الفلسفة الكامنة وراء البرنامج ، وأهداف البرنامج التدريبي ، وطبيعة المتدربين وعوامل أخرى منها الأساليب التدريبية والزمن الذي يستغرقه البرنامج . فمثلاً إذا كانت الفلسفة التي يؤمن بها مخططو التدريب هي فلسفة « بيداجوجية » فإن البرنامج المصمم لابد أن يختلف عما لو كانت الفلسفة التي يؤمنون بها « أندراجوجية » ، حيث أن البرنامج البيداجوجي

سوف يركز على خبرات قليلة القيمة ، مخططة من جانب السلطة التي يمثلها المدرب ، في حيث أن برنامج الأندراجوجي يعتبر أن المتعلم هو مصدر التعلم ولذا يتم تخطيطه بالتعرف على الخبرات التي يمتلكها وبمساعدة المدرب . كما أن البرنامج الأندراجوجي يركز على استخدام المعلومات في الحاضر لحل المشكلات على العكس من البرنامج البيداجوجي الذي يأمل أن تستخدم المعلومات في الزمن المستقبلي ، وثالثاً نجد أن البرنامج البيداجوجي يعتمد على المشكلات في طريقةالتعلم لذا يأتي في نتاج منطقي طبقاً للاستعدادات والقدرات وتكون وحدته (المشكلات) في حين تقوم طرق التعلم البيداجوجية على الموضوعات المنفصلة ، وينظم تنظيماً منطقياً وفقاً للموضوعات ومحتويات الوحدة .

على أن البرنامج الأندراجوجي يتميز عن غيره بأنه يستخدم البحث والتجريب أكثر مما يعتمد على نقل المعلومات والمهارات . وأخيراً فهو يعتمد في تقويمه للبرنامج التدريبي على إعادة تحليل الحاجات والمشاركة في قياس نتائج البرنامج ، في حين يقوم بعملية التقويم في البرنامج البيداجوجي المعلم أو المدرب فقط(٤٥). وهذا الخلاف في الفلسفة يمتد بالطبع إلى الخلاف في النظرية ، فالسلوكيون يركزون على سلوك المتدرب وعلى طريقة قياسه ومن هنا كان اهتمامهم بالأهداف الإجرائية . في حين أن المعرفيين والإنسانيين يرون أن الهدف ما لم يحقق التوجيه الذاتي للمتدرب فلا قيمة له ، لذا فهم يركزون على القدرات أكثر من السلوك .

٤٩- وبالنسبة للهدف من أي برنامج تدريبي ، نجد أنه يتحكم في نوع المحتوى أيضاً ، فمثلاً لو كان برنامجاً تدريبياً موجهاً للمدربين ومن في مستواهم

وكشفت الاحتياجات التدريبية عن ضرورة تزويدهم بمعلومات أساسية عن موضوع « إدارة التعليم المستمر للكبار » فإن موضوعات التدريب يمكن أن تشتمل عناوين رئيسية مثل : أسس تعليم الكبار ، أسس الإدارة ونظرياتها وتطبيقاتها ، الإشراف ، نظم التمويل ، العوامل الإنسانية في الإدارة ، نظرية النظم. وتشتمل كذلك على موضوعات تفصيلية مثل اتخاذ القرارات، التنظيم ، القيادة، نظم الإتصالات ، أساليب التقويم ومراقبة المرؤسين ، إثارة الحوافز ، إدارة الأنشطة اليومية ، أساليب تقويم ومراقبة المشاريع والخطط وهكذا .

وتختلف الموضوعات التدريبية إذا كان هدف التدريب تنمية مهارات معينة مثل القدرة على اتخاذ القرارات . ففي هذه الحالة سوف يتمركز التدريب حول مهارات اتخاذ القرارات ويتجه وجهة عملية حيث يتناول مشكلة تعليمية معينة تواجه المديرين ويطلب منهم اتخاذ قرار بشأنها وذكر حيثيات هذا القرار ، وعلى ضوء الإجابات على هذا التمرين تتم مناقشة جماعية للقرارات التي اتخذها كل مدير ، وتوضيح المزايا والمقالب لكل طريقة وفقاً للخطوات العلمية المعروفة لاتخاذ القرار العلمي السليم ، وفي الخاتمة يتم تقديم تصور جماعي بشأن هذه المشكلة وغيرها .

٥- كما يتأثر محتوى البرنامج التدريبي بمستوى المتدربين ، فإذا كان البرنامج يستهدف إمداد المعلمين بمعلومات أساسية عن « التخطيط التربوي والتعليمي » ، فإن البرنامج يمكن أن يتضمن طبيعة عملية التخطيط وأهميتها ، أساليب تخطيط الأنشطة اليومية - كيفية تحديد أولويات العمل واحتياجاته- أساليب جدولة العمليات اليومية. أما إذا كان البرنامج

قد صمم ليوجه للإداريين فإن البرنامج يمكن أن يوجه نحو إجراءات التخطيط وأساليب إعداد الموازنات التخطيطية ، التقنيات الحديثة للتخطيط التربوي ، وقضايا التخطيط التربوي ومشكلاته وهكذا .

٥١- وعموماً ، فأياً كانت التحوطات فإنه يمكن تلخيص الأسس العامة التي يمكن أن يقوم عليها تخطيط خبرات البرنامج ومحتواه في الآتي : (أ) أن يرتبط محتوى البرنامج بواقع المتدربين وبظروفهم بحيث يتضمن خبرات مثل التي يتوقع أن يستخدموها في تعليم الدارسين الكبار . (ب) أن يتضمن تزويد المتدربين بصورة واضحة عن الدور الذي يمكن أن يلعبه تعليم الكبار . (جـ) أن يأخذ في اعتباره أهمية الفروق بين المتدربين . (د) أن يراعي تزويد المتدرب بأسس فهم الطالب الكبير كإنسان له خصوصيته واحترامه . (هـ) أن يستهدف توجيه المتدرب ومساعدته على دراسة البيئة التي سيعمل فيها والتعرف على حاجات زبائنه . (و) أن يعتمد المحتوى التدريبي على معالجة المشكلات من زوايا متشابكة تستخدم تخصصات متداخلة ومتقاطعة(*) بما يضمن وحدة المعرفة . (ز) أن يكون الأساس في محتوى البرنامج إثارة رغبة المتدرب للتحول من متعلم إلى قابل للتعلم وقابل للتدريب مدى الحياة ، وقبل هذا وذلك لابد أن يراعي في تصميم المحتوى أن يلبي تحقيق التطوير والتغيير السلوكي الذي هو الهدف النهائي من التدريب .

(*) Interdisciplinary and Crossdisciplinary.

٥٢- الوسائل التدريبية هي القنوات التي تستطيع خلالها المعلومات والخبرات أن تنتقل بفاعلية من المدرب إلى المتدرب والعكس . وبديهي أن اختيار مثل هذه القنوات لابد أن يخضع لمعايير لعل في مقدمتها المحتوى التعلمي للبرنامج التدريبي ، فإذا كان هذا المحتوى هو التدرب على مهارات الإتصال مثلاً ، فإن الوسيلة التدريبية المناسبة ينبغي أن تتضمن ممارسات تطبيقية مثل أسلوب تمثيل الأدوار مثلاً ، وإذا تضمن المحتوى التعلمي مهارات صنع القرارات ، فإن الوسائل المناسبة يجب أن تتضمن ممارسات لحل المشكلات ومواجهة المواقف التربوية مثل أساليب سلة القرارات والمباريات والمحاكاة وغيرها . لذا ينبغي أن يكون لكل مخرج سلوكي للمنظومة التدريبية وسيلته أو وسائله التي تستطيع أن تحققه ولعل الجدول التالي يوضح فكرتنا هذه :(٤٦)

نوع المخرج السلوكي	التقنيات الأكثر مناسبة
المعرفة (تعميمات حول الخبرة ، والمعلومات الذاتية)	محاضرات ، تليفزيون ، مناظرات ، مناقشات ، استبارات ، ندوات ، مناقشة عن طريق الحوار PANEL ، استبار جماعي،أحاديث ومناقشات، صور متحركة ، شرائط أفلام ، تسجيلات مناقشة لكتاب ، قراءات .
الفهم (تطبيق المعلومات والتعميمات)	مناقشات سقراطية ، مناقشات لحل مشكلة ، مناقشة حالات ، أسلوب المصادفة والحادث الحرج INCIDENT ، طريقة الحالات ، مباريات .

تابع

نوع المخرج السلوكي	التقنيات الأكثر مناسبة
المهارات (إدخال الطرق الجديدة للأداء من خلال الممارسة)	تمثيل الأدوار - تمرين سلة القرارات ، مباريات ، متاهات الفعل وحالات المشاركة ، اختبار تنمية الحساسية (مجموعة التدريب T. GROUP) تمارين غير لفظية ، تمارين ممارسة المهارة ، تدريب خاص .
الاتجاهات (تبني مشاعر جديدة من خلال ممارسات عظيمة النجاح أكثر من الممارسات القديمة)	مناقشة للخبرة المشتركة ، مناقشة متمركزة حول الجماعة ، تمثيل الأدوار ، أسلوب الحادث الحرج، أسلوب الحالات ، مباريات ، حالات المشاركة - اختبار تنمية الحساسية ، تمرين غير لفظي .
القيم (تبني معتقدات وتنظيم أولوياتها)	تليفزيون ، محاضرات (أو مواعظ)، مناظرات ، حوار ، ندوات ، أحاديث ، ومناقشات ، صور متحركة ، دراما تدريبية ، مناقشة موجهة ، مناقشة للخبرة المشتركة ، تمثيل الأدوار، أسلوب الحادث الحرج ، مباريات ، أسلوب تنمية الحساسية .
الاهتمامات (عرض مرض للأنشطة الجديدة) .	تليفزيون ، أسلوب الدروس المعملية ، صور متحركة ، شرائح أفلام دراما تدريبية ، مناقشة للخبرة المشتركة ، معارض ، رحلات تمارين غير لفظية .

٥٣- وبالإضافة إلى معيار المحتوى التعلمي هناك معايير أخرى لا تقل عنه أهمية إن لم تزد عليه ، وهي مدى ملاءمة الوسيلة التدريبية للمتدربين ومدى مشاركة المتدربين فيها ، ودرجة إلمام المدرب بها ، كذلك تؤثر عوامل مثل حجم المجموعة موضع التدريب في اختيار الوسيلة التدريبية المناسبة وكذلك كون البرنامج التدريبي داخليا أم خارجيا ، ومدى ملاءمة الوقت والمكان لكل وسيلة على حدة . وأيضا هناك معايير التكلفة والعائد المتوقع للوسيلة التدريبية بالمقارنة بإمكانيات المنظمة ، فالمقارنة بين وسائل التدريب هي في الواقع مقارنة بين وسائل للاستثمار البشري ، وبالتالي فيجب أن تخضع لحساب نفقة هذا الاستثمار ، وحساب العائد المتوقع منه في المدى القصير وفي المدى الطويل (٤٧) .

نماذج لبعض أساليب تدريب القادة الإداريين لتعليم الكبار

٥٤- لعله من المفيد ونحن بصدد اختيار أساليب التدريب أن نعرض بعضا من أحدث هذه الأساليب وخاصة تلك التي تصلح للتدريب القيادي (التنمية الإدارية) لإداري تعليم الكبار . ومن بين هذه التقنيات والأساليب أسلوب سلة القرارات IN - BASKET TECHNIQUE ، وأسلوب تنمية الحساسية أو المجموعات التدريبية SENSITIVITY TRAINING OR TGROUP أسلوب الحادث الحرج CRITICAL INIDENT TECHNIQUEI المباريات الإدارية MANAGEMENT GAMES .

أسلوب سلة القرارات :

٥٥- يتميز هذا الأسلوب الحديث بقدرته على تقديم موقف يشابه مواقف العمل اليومية والروتينية للمديرين حيث يطلب منهم اتخاذ قرارات ، بشأن

ما يصلهم في سلة البريد من مشكلات ، مبنية على ما يتوافر لديهم من معلومات عن المشكلات المعروضة ، وخلال زمن قصير ومحدود .

٥٦- ويتم هذا الأسلوب بتوزيع المتدربين على مكاتب متباعدة عن بعضها قدر المستطاع حيث توضع سلة بها عدد من الوثائق والخطابات والتقارير والمذكرات على مكتب كل متدرب ، ويراعى أن تكون هذه الوثائق مشابهة للوثائق التي يتعامل معها المتدرب يوميا في عمله ، كما يراعي أن تتشابه هذه الوثائق لدى كل متدرب وأن تتدرج مسائلها من السهل للأصعب. يطلب بعد ذلك من المتدرب أن يستجيب للوثائق وأن يسجل استجابته خطيا حيث يتخذ قرارات بشأنها . وأخيرا يجتمع المدرب بالمتدربين في نهاية اليوم التدريبي حيث يطلب من كل متدرب عرض ما كتبه من حلول وقرارات حيث تتم مناقشتها جماعيا ، وقد تصل هذه المناقشة إلى اتفاقات عامة وقد لا تصل [٤٨] .

٥٧- وبديهي أن مثل هذه الطريقة الواقعية تستطيع أن تشكل امتدادا واقعيا للمتدربين وتمكنهم من محاكاة مواقف الحياة اليومية والتعامل معها بفاعلية وتركيز ، كما أنها تزيد من قدرات المتدرب القيادي من اتخاذ القرارات المناسبة في ظل قيود قلة المعلومات ، كما تفيد في توجيه نظر المديرين المتدربين لتأثير الظروف المحيطة بالموقف في المشكلات الحقيقية وبالتالي تحديد دقيق لنقاط القوة والضعف ونواحي العلاج ، بالإضافة إلى ما يحمله هذا الأسلوب من متعة وتحد وتحريك لاهتمامات المتدربين [٤٩] . ومع ما يقدمه هذا الأسلوب من إمكانيات وإضافات لقدرات المتدربين ، إلا أنه يعاب عليه ارتفاع تكلفته لحد كبير ، إلى جانب متطلباته الصعبة والتي أهمها الإعداد الخاص للمدرب الذي يعهد إليه مسؤولياتها ، هذا إلى جانب طول فترة التدريب عليه .

أسلوب تنمية الحساسية :

٥٨- ويعد روبرت تاننبنوم R. TANENBANM أول من ابتكر هذا الأسلوب التدريبي وهو يعتبر امتداداً لأساليب المعالجة الجماعية للسلوك البشري الفعال، ويهدف عموما إلى زيادة حساسية المتدربين إلى العلاقات الإنسانية، حيث يفهم ذاته ويتمكن من فهم الآخرين والتعرف على آراء الأخرين فيه . فهذا التدريب أو التنمية يعتمد أساسا على التلقائية وعلى استغلال الجماعة كوسيلة لتغيير الاتجاهات عن طريق دفعهم لتناول مشكلاتهم على مستوى التفكير الجماعي .

٥٩- ويتم هذا الأسلوب بعقد اجتماع لمجموعة من المتدربين (مديرين غالبا) كمناقشة العلاقات بينهم والتعبير عن مشاعرهم الحقيقية وسرد آرائهم عن الآخرين وتصرفاتهم بصراحة تامة . ويكون هذا الاجتماع بلا هدف محدد أو جدول أعمال ، حيث يترك لهم حرية اختيار موضوع النقاش ولا يزيد دور المدرب عن متابعة الحوار والمناقشات بينهم والتدخل لتوجيهها أحيانا والمساعدة في تقديم نماذج سلوكية جديدة لهم تسهل اتصالاتهم وتعلمهم من تفاعلاتهم . ويؤخذ على هذا الأسلوب كلفته المرتفعة نتيجة اعتماده على مدربين على درجة مرتفعة من الكفاءة ، كما قد تؤدي التلقائية أو قسوة الحقيقية إلى حدوث بعض الانهيارات العصبية (٥٠) .

أسلوب الحادث الحرج :

٦٠- ابتدع هذا الأسلوب بول بيجورز PAUL H. PIGORS ، وهو يسمى أحياناً بتحليل المواقف أو الأحداث . ويتلخص هذا الأسلوب في عرض حالة تمثل

موقفاً أو حدثاً صغيراً مأخوذاً من الحياة العملية ، وهذا الموقف يتطلب اتخاذ قرار أو علاج . ولا يتم عرض جميع التفصيلات المتصلة بالمشكلة على المتدربين ، بل يحتفظ المدرب بأغلبها ويقوم بتقديمها لكل متدرب حسب حاجته كما تتضح من الأسئلة التي يطرحها . وفي حالة الحصول على الحقائق تقوم المجموعة بالاتفاق على النقاط التي يتم التركيز حولها في المناقشات ، وعلى كل متدرب كتابة الحل الذي يعتقد فيه ويجتمع المتدربون وتناقش الحلول . ثم يتم تجميع الحلول المتشابهة في شكل وجهتي نظر ويتولى ممثل لكل مجموعة الدفاع عن وجهة نظر معينة في مواجهة وجهة النظر الأخرى وبعد مناقشة الحلول المقترحة ، يعرض المدرب على المتدربين الحل الذي طبق في الحياة العملية فعلاً(٥١) . ويتميز هذا الأسلوب بأن خبرته التدريبية خبرة نشطة تتطلب التفاعل مع الأفراد الآخرين في المجموعة التدريبية ومع المدرب لتهيئ التغذية العكسية المباشرة لكل من المدرب والمتدرب ، أو تتيح للمدرب أن يقدم تدعيماً مباشراً للمتدرب من خلال إجاباته على الأسئلة التي توجه إليه . ويعاب على هذا الأسلوب التصنع والافتعال في بعض الأحيان حيث أن الأمر يتطلب من المدرب إعداداً خاصاً لمحتوى هذا الأسلوب ، كذلك فإنه يحتاج لمدرب عالي التأهيل وهي عملية غير متيسرة باستمرار(٥٢) .

المباريات الإدارية

٦١- هذا الأسلوب التدريبي عنوانه مضلل ، فقد يتبادر إلى الذهن أنه يختص فقط بألعاب قتل الوقت مثل النرد وكرة القدم وغيرها . لكنه في الواقع يهتم بكل أنواع المواقف التي يتوقف منها سلوك فرد جزئياً على سلوك غيره من الناس ، وممثلو أدوار السلوك يأخذون بعين الاعتبار سلوك غيرهم المتوقع عندما يختارون سبل سلوكهم(٥٣) . وفي هذا الأسلوب يتم تدبير موقف

تدريب مشابه لمواقف العمل الطبيعية للمدير ، حيث يقسم المتدربون إلى مجموعات صغيرة (٥ - ٧ أفراد عادة) ، وكل مجموعة تمثل مؤسسة منفصلة ويقدم المشرف على المبارة معلومات محددة عن الموقف المصمم للمباراة (مثل تعيين أفراد أو الصراع على مخصصات الميزانية) . ويطلب من كل مجموعة اتخاذ القرارات المناسبة للموقف في ضوء البيانات والمعلومات المعطاة عنها . وتحسب نتيجة كل قرار بناء على أسلوب محدد غير معروف للمتدربين ، وتبلغ نتائج القرارات إلى كل فريق ، وعلى ضوء هذه النتائج تعاد دراسة الموقف في جولة ثانية ، واتخاذ قرار جديد وهكذا تستمر المباراة لعدة جولات . والمفروض أن يتولى كل فريق تحديد أهدافه ورسم استراتيجية قصيرة وطويلة المدى لمواجهة المشكلة ، وهي تعتمد في ذلك على عدد من العلاقات الرياضية وتقترح القرارات المناسبة لها . ويكون الفريق الفائز هو الذي يحقق الهدف بفاعلية أكبر ويتم إعلان النتيجة في اجتماع عام تناقش فيه كل الحلول ومزايا حلول الفريق الفائز (٥٤) .

٦٢- ومن الجلي أن هذا الأسلوب يصلح لتدريب وتنمية مهارات الكوادر الإدارية العليا في اتخاذ القرارات في مجالات التخطيط ورسم السياسات والتنظيم والرقابة وذلك في ضوء المعطيات والمعلومات المتاحة لديهم ، كما أنه أسلوب عملي بواسطته يجرب المدير قراراته ويتعلم من أخطائه ، كما تزداد فاعلية هذا الأسلوب إذا ما طابقت المشكلات المثارة في المباريات البيئة الحقيقية للمتدربين ، لأنه إذا لم يتحقق ذلك فقد الأسلوب مصداقيته ، ومما يعاب أيضاً على هذا الأسلوب خلقه لبعض الحساسيات بين المتدربين في الفرق المتنافسة تستمر بعد المباراة ، كما أنه أسلوب مكلف ، ويغفل الجوانب الإنسانية للمشكلات لتركيزه على الجوانب الكمية (٥٥) .

زمان التدريب ومكانه

٦٣- يتوقف تحديد زمان التدريب على عدة عوامل منها خبرات المتدربين واحتياجاتهم التدريبية ونوعية الأساليب التدريبية المستخدمة ، فبعض الأساليب يحتاج إلى فترة زمنية طويلة في تطبيقها مثل دراسات الحالات والمباريات ، في حين أن أساليب أخرى لا تحتاج لمثل هذا الوقت مثل المحاضرات والمؤتمرات والمناقشات . كذلك فإن هدف البرنامج يحدد زمن هذا البرنامج ، فإذا كان الهدف هو إكساب معلومات مثلاً ، فالبرنامج في هذه الحالة لا يستدعي فترة طويلة ، وعلى العكس مما لو كان الأمر يتطلب تدريباً متعمقاً على مهارات معينة أو رغبة في تغيير اتجاهات معينة .
ويفيد في جدولة البرنامج التدريبي ، بعد الإتفاق على عناصره وبنوده ، استخدام أساليب التحليل الشبكي Network Analysis لقدرتها على ترتيب خطوات البرنامج ترتيباً منطقياً يفيد في إنجاز أنشطته المتعاقبة والمتوازية ، في الفترة الزمنية المحددة له ، وفي حدود التكلفة المرصودة لتنفيذه ، بل إنه قد يفيد في تخفيض التكلفة دون مساس بجوهر البرنامج إذا ما خطط لذلك جيداً .

٦٤- أما بالنسبة لمكان البرنامج التدريبي فإن هناك نوعين رئيسيين أحدهما يتم داخل المؤسسة المعنية بالتدريب ويخضع لإشرافها ورقابتها ومتابعتها ، وثانيهما يتم خارج المؤسسة وفيه يقل تأثير المنظمة على البرنامج . وتتوقف المفاضلة بين هذين النوعين من التدريب على عوامل منها ، مدى توفر الإمكانيات الداخلية للتدريب بالمؤسسة ، تعدد جهات ومراكز التدريب الخارجية ، مناسبة موضوعات التدريب بالأجهزة الخارجية للاحتياجات التدريبية للمؤسسة ، مناسبة أساليب التدريب المتبعة في الأجهزة الخارجية لنوعية أفراد المؤسسة المطلوب تدريبهم ، مستويات الدراسين الآخرين الذين

يشتركون في الدورات التدريبية الخارجية ، مدى توفر عوامل الرقابة على الدراسين في الأجهزة والمراكز التدريبية الخارجية[٥٦] . ويفضل عامة أن يكون التدريب داخلياً إذا كان نمط التدريب فردياً ، أما إذا كان جماعياً فيفضل أن يتم في قاعات أو مراكز تدريبية تخصصية حتى تتوافر الإمكانات التي تتناسب معها .

اختيار المتدربين

٦٥- مع التنوع الكبير في مصادر الحصول عليهم ، فإنه من المتوقع أن تتوقف عملية اختيار المتدربين في أي برنامج تدريبي على عوامل كثيرة لعل من أهمها ، الخبرات الوظيفية والعملية ، إلى جانب المؤهلات العلمية والتخصصية ، والعمر ، وحجم البرنامج ، لذا كثيراً ما ينصح بتخصيص برامج تدريبية متنوعة تتوافق مع كل عامل من هذه العوامل .

٦٦- ويراعى فيمن يتم ترشيحه كمتدرب في البرامج التدريبية أن تكون لديه حاجة حقيقية للتدريب تحدد بدقة ، وأن تكون لدى هذا المتدرب قناعة حقيقية بجدوى التدريب وأهميته بالنسبة له ولمؤسسته ، وأن يكون متحمساً له ، مقبلاً عليه ، ومتفهماً لأهدافه . كما يراعى أن يتناسب مستوى المتدرب مع مستوى البرنامج بما يضمن حسن استيعابه لموضوعاته وبنوده .

اختيار المدربين والمحاضرين

٦٧- يمثل المدربون عصب المنظومة التدريبية . لذا فإنه من الأهمية بمكان التدقيق في انتقاء هؤلاء المدربين أو الخبراء والحرص على أن يكونوا من أكفأ العناصر في تخصصهم علمياً وعملياً حتى يؤتى البرنامج التدريبي ثمره بأكمله . ويوصي في العادة أن تضم قائمة المتدربين والخبراء أساتذة من الجامعات ومراكز البحوث مشهوداً لهم بالكفاءة العلمية وممن لهم خبرة

وتمرس بالتدريب . كما يمكن الاستعانة في أحيان كثيرة بالخبراء التربويين والمدربين الممارسين ممن يمتازون بالخبرة العملية في تدريب كوادر التعليم المستمر للكبار ، حتى يكونوا ملمين بمشكلات العمل في حقل تعليم الكبار ومحو الأمية وبحيث يقدرون على تطويع تخصصاتهم وخبراتهم لإفادة المتدربين وتنميتهم إدارياً وفنياً . كما يفترض ، إلى جانب السمات العلمية والخبرات العملية ، أن يتفهم المدرب سيكولوجية المتدربين وأن تكون قيادته لهم على نحو يتسم بالجدية والفاعلية وفي إطار من الديمقراطية وحرية النقد والمناقشة وأن تتوافر للمدرب خصائص النضج والثقة في النفس حتى تنعكس هذه الصفات على المتدربين ويشعرون بالاطمئنان .

تكاليف البرنامج التدريبي

٦٨- تأتي أهمية حساب هذه التكاليف من أن الموارد المالية تزود المنظومة التدريبية بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على المدخلات البشرية والفيزيقية للمنظومة التدريبية ، فبقدر توافرها بقدر ما يتوقف نجاح البرنامج التدريبي من عدمه ، فمستوى المدربين والمحاضرين وكفاياتهم ومدى التدريب ومكانه ، ومستوى التقنيات والأساليب المستخدمة وغيرها من مدخلات المنظومة التدريبية يتوقف تماماً على ميزانية البرنامج التدريبي .

٦٩- وتقسم التكاليف اللازمة للبرامج التدريبية عموماً لنوعين ، أحدهما نفقات استثمارية وأخرى تشغيلية . وتتضمن النفقات الاستثمارية كافة ما ينفق على المباني والتجهيزات والمعدات . في حين تضم النفقات التشغيلية :
(أ) تكاليف مباشرة : وهي التي تنفق على برنامج معين كحساب رواتب ومكافآت المدربين ، والمعدات الخاصة بكل برنامج وتسهيلات .
(ب) تكاليف غير مباشرة : وهي التي تنفق في إعداد وتجهيز البرامج

التدريبية بصفة عامة والتي يصعب تحميلها على برنامج تدريبي بعينه[٥٧].
ومما تنبغي ملاحظته أن عملية تخطيط الموازنات التدريبية ووضعها لا تنال عناية كبيرة من جانب مخططي التدريب أو مسئولي المراكز التدريبية على الرغم من أهميتها الفائقة ومن بين هذه التقنيات ، الميزانية المبرمجة PROGRAMME BUDGETING وتحليل الكلفة/المنفعة /COST EFFECTIVENESS ANALYSIS وتحليل الكلفة/الفاعلية ·

تقويم البرامج التدريبية

٧٠- بالرغم من الاهتمام الظاهر بمسألة تقويم البرامج التدريبية وقياس مردودها ، كضمان لتبرير استمرارها واتخاذ قرار مناسب بشأنها إلا أن عناية محدودة توجه لمثل هذا التقويم ، كما أن هناك سوء إدراك لجدوى التقويم للتدريب وأهميته للفرد والمنظمة والمجتمع ·

٧١- والتقويم يستهدف ، في التحليل الأخير ، قياس فاعلية وكفاءة الخطة التدريبية ومدى تحقيقها لأهداف المقررة مع إظهار جوانب الضعف والقوة فيها ، كما أنه ينشد على المستوى الإجرائي ؛ تحقيق غرضين رئيسيين أولهما تفسيري ، ويعني بتبرير قيمة البرنامج بالنسبة لمخططي التدريب والمشرفين عليه وأيضاً بالنسبة لعملاء البرنامج التدريبي والمجتمع ، ويطلق على هذا التقويم التفسيري اسم التقويم التجميعي SUBMMATIVE EVALUATION ، أما الغرض الثاني فهو تحسين اتخاذ القرار عن طريق تقديم معلومات لمديري البرامج التدريبية تمكنهم من تحسين جودة البرنامج ، وهو ما يطلق عليه التقويم البنائي أو التركيبي FORMATIVE EVALUATION وكلا النوعين من التقويم يجب أن يدخلا ضمن عناصر أربعة رئيسية للبرنامج التدريبي ، وهي الأهداف والتصميم والعمليات والمنتج ·

ويمكن تصوير هذا الإطار في الشكل التالي(٥٨) :

	الأهداف	التصميم	العمليات	المنتج
تفسيري (تجميعي)				
اتخاذ القرار (تركيبي)				

٧٢- تأسيساً على ذلك فإن المعايير التي يتم في ضوئها تقويم البرنامج التدريبي هي : أهداف البرنامج ، وتصميمه ، وعمليات التدريب ذاتها ، ونتائجه النهائية . وتأتي بعد هذا معايير تقويم المتدربين وهي ، رد فعل المتدربين لبرنامج التدريب،التعلم، سلوك المتدرب في العمل، نتائج الأداء التنظيمي.
أما المعيار الأول ، وهو رد الفعل فيتصل بتقييم التعلم والسلوك والنتائج من خلال استمارات استقصاء تحتوي على أسئلة عن مدى شعور الفرد بالاستفادة من برنامج ، وأي الجوانب مفيدة بالنسبة له أكثر من غيرها . ومع سهولة تطبيق هذا المعيار إلا أن صدق البيانات التي نحصل عليها تعتبر محل شك وتساؤل ، خاصة إذا علمنا أن تصور الفرد وإدراكه لأثر برنامج التدريب عليه شئ ، والأثر الفعلي للبرنامج على معلوماته ومهاراته شئ آخر .
والمعيار الثاني ، هو التعلم ، وهو يستخدم لتحديد مدى التحصيل وتعلم المتدربين عن طريق جمع المعلومات عن المعارف والحقائق والمهارات التي استطاع المتدربون اكتسابها . وينبغي عند قياس التعلم مراعاة مبادئ من أهمها ، ضرورة قياس التعلم على شكل نتائج كمية ، أن يتبع أسلوب من شأنه أن يحقق ربط أي تعلم قبل التدريب وبعده بالبرنامج التدريبي .
أما تقويم السلوك أثناء العمل ، وهو المعيار الثالث ، فيتصل بالإنجازات

الحقيقية في سلوك المتدربين من خلال قياس التغير في السلوك وتقييم هذا التغير بعد مرور عدة شهور من انتهاء البرنامج ، ويقوم بهذا التقويم المتدرب بنفسه ورئيسه ومرؤوسوه وزملاؤه . أما المعيار الأخير وهو النتائج النهائية فيقيس عائد التدريب بالنسبة لأهداف المنظمة مباشرة من خلال مقاييس التكلفة ، والربحية والغياب والشكاوي . ورغم الموضوعية الظاهرية لهذه المقاييس ، إلا أن استخدام معيار النتائج التنظيمية لقياس فاعلية التدريب يضع أعباء غير واقعية على ما يمكن أن يحققه أي نشاط للتدريب . فهذه النتائج لا تتحدد ، باستمرار ، تبعاً لأداء الأفراد ولكن بتدخل عوامل أخرى[٥٩] .

الخلاصة

يتعين علينا في هذا المقام أن نشير إلى أن الإطار الذي قدمناه للتدريب . والمرتكز على كون التدريب منظومة مفتوحة متكاملة ، إنما يقدم لنا إمكانات مزدحمة :

فهو أولاً : يستند إلى ظهير اجتماعي (البيئة المحلية على المستوى الصغير والسياق المجتمعي على المستوى الأكبر) يؤثر فيه ويتأثر به .

ثانياً : يقوم على مبدأ المشاركة بين جميع أطراف العملية التدريبية ، سواء في مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية أو انتقاء الخبراء التعلمية أو تشخيص المشكلات والصعوبات أو تخطيط الحلول المقترحة وتقويمها . ومبدأ المشاركة هنا يعتمد على تصور فحواه قدرة المتدرب الكبير على توجيه ذاته وما التدريب إلا عنصر معزز لهذا التوجيه .

ثالثاً : يؤكد فكرة الاستمرارية في التدريب ، فالأفق الزمني للمنظومة التدريبية ممتد إلى ما لا نهاية في ظل القيود التمويلية والاقتصادية وتبعاً لحجم ما يتحقق من أهداف .

رابعاً : يستهدف عنصري الكفاية والفاعلية ، الكفاية كما تتمثل في مدى مطابقة عوائد التدريب لما استثمر من موارد وجهود في المنظومة التدريبية ، والفاعلية كما تتجسد في القدرة على تحقيق أهداف المنظومة ورفع مستوى خدماتها .

وبديهي أن مثل هذه الإمكانات للإطار المقترح ، وغيرها ، إنما تدعونا لتدارسه والتفكير من حوله بعمق من أجل إعادة النظر جذرياً في نظم التدريب الحالية في قطاع تعليم الكبار ومحو الأمية والعمل على زيادة كفاية برامجها وتحسين فاعليتها .

« وقل اعملوا فسيرى الله عملكم .... »

المراجع والتعليقات الهامشية

١ - يقصد بهذا المدخل الجديد ، في معناه ، كل المجهودات البحثية المنظمة التي يقوم بها فريق متكامل من العلماء من تخصصات شتى بينهم أرضية مشتركة لدراسة مشكلة مختارة ومحاولة التوصل إلى حلول لها عن طريق استخدام التخصصات العلمية القائمة ، وقد ينتج عن ذلك نشأة علم أو تخصص جديد يعتبر أساساً ، نظرياً وتطبيقياً ، لمشكلات أخرى جديدة . فالمشكلات الحالية أصبحت من التعقيد بحيث أصبح من المستحيل التعامل معها من خلال تخصص واحد . للمزيد أنظر :

- Jean Piaget, Main Trands in Inter-Disciplinary Research, New York : Harper and Row, 1973.

- ضياء الدين زاهر : « مستقبل أسلوب التخصصات البينية في الدراسات الجامعية ومحدداته » ، بحث قدم في المؤتمر العربي لتطوير تعليم الفيزيقا بالجامعات ، القاهرة ١٨-٢٢ ديسمبر ١٩٨٢م ، في أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، أعمال المؤتمر العربي لتطوير علم الفيزيقا بالجامعات (القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا د.ت) ، ص ص (١٧٠-١٧٣) .

٢ - إيلي غنزبرغ : الاقتصاد البشري ، ترجمة عبد الكريم ناصيف ، دمشق ، وزارة الإرشاد القومي ، ١٩٨٠م ، ص ١١٢ .

٣ - ولم يقتصر الأمر عند حد التلمذة المهنية ، بل إن التدريب والتعليم كانا الأساس الذي اعتمد عليه التقسيم الطبقي للأفراد في المجتمع ، ولعل حضارات إسبرطة وأثينا والهند ومصر وأعمال الفلاسفة ، كجمهورية أفلاطون مثلاً ، خير شواهد على هذا . أنظر :

- سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٥ ، ١٩٨١ ، ص ص ٦٤ ، ١٠٤ ، ١٢٤ .
- محمد عبد الفتاح ياغي ، التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٦م ، ص ص ٢١-٣٠ .

٤ - البنك الدولي : تقرير عن التنمية في العالم ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٧ .

٥ - إيلي غنزبرغ ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

٦ - محمود قمبر ، تعليم الكبار : مفاهيم - صيغ - تجارب عربية ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٥ ، ص ص ٨٦-٨٧ .
- عبد المجيد العبد ، نبع التغيير ، القاهرة : مكتبة التجارة والتعاون ، ١٩٧٦ ، ص ص ١٢٢-١٢٧ .
- البنك الدولي ، تقرير عن التنمية في العالم ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

٧ - ف.ج. أفانا سييف ، الثورة العلمية والتكنولوجية : أثرها على الإدارة والتعليم ، ترجمة موسى جندي ، القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٦ ، ص ص ٣٢٤-٣٢٥ .

٨ - جون لو : تعليم الكبار منظور عالمي ، مترجم ، سرس الليان ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٥ .

9 - Russell G. Davis, " Issues and problems in the Planning of Education in Developing countries Vol.1, Cambridge, Mass : Center for studies in Education and Development Harvard University, 1980, PP. 231-246.

١٠- البنك الدولي ، تقرير عن التنمية في العالم ١٩٧٩، مرجع سابق ، ص ٦١٠

١١- محمد إسماعيل الجمال ، دور القوات المسلحة في الإسهام في تدبير القوى العاملة لخطط التنمية ، بحث ألقي في ندوة التعليم الفني والتدريب المهني المنعقدة في معهد بحوث البناء بالقاهرة تحت إشراف جمعية المهندسين المصرية في الفترة من ٢٤ إلى ٢٥ مارس ١٩٨٤م ، ص ١٢ .

١٢- إيلي غنزبرغ ، مرجع سابق ، ص ١٣١ .

١٣- سيد دسرقي (محرر) : الترجمة للتنمية البشرية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٥، ص ٤٣ .

١٤- أفانا سييف ، مرجع سابق ، ص ٢٩٩ .

١٥- هذا ليس تقليلاً من جهود كثيرة بذلت وتبذل في هذا القطاع الهام ، وما كتابات محي الدين صابر ، لويس كامل مليكة ، عبد الفتاح جلال ، عبدالواحد يوسف ، عبد القادر يوسف ، رشدي خاطر وغيرهم من الرواد إلا نماذج مشرفة في سبيل تأصيل التدريب في مجالات تعليم الكبار ، إلا أن معظم الكتابات ، إن لم يكن جلها لم تقدم صوراً تخطيطياً متكاملاً بالمعنى العلمي .

- إن الفعل يدرب TO TRAINمشتق من كلمة فرنسية قديمة هي TRAINER وتعني يسحب TO DRAY ، وهناك العديد من التعاريف للفعل « يدرب » منها : يسحب ، يغري ، ينمو بطريقة مرجوة ، التحضير لأداء بواسطة تعاليم ، التمرين بالممارسة ... إلخ . للمزيد أنظر :

محمد عبد الفتاح ياغي : مرجع سابق ، ص ٤ .

١٦- على نحو ما يعرفه D. KING بأنه « خلق الظروف للتعليم الفعال » أو كما في تعريف الأمم المتحدة للتدريب بأنه « عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعرفة والأساليب المتعلقة بالعمل في : - محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص ٤-٥ .

١٧- حسن الحلبي ، تدريب الموظف، بيروت ، عويدات ، ط٢ ، ١٩٨٢،ص٢٧.

١٨- كأن يعرف بأنه « نشاط يهدف إلى توفير فرص اكتساب الفرد لخبرات تزيد من قدراته على أداء عمله ، أو ما شابه » .. أنظر :

- أحمد صقر عاشور : إدارة القوى العاملة : الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي (الإسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، ١٩٧٥ ، ص ٣٩٢ .
- عبد الهادي الجوهري : علم اجتماع الإدارة : مفاهيم وقضايا ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٣ ، ص ص ١٧٩-١٨٠

١٩- على نحو ما يؤكده كارتر بأن التدريب هو زيادة في الكفاية الإنتاجية للأفراد في المهنة مع زيادة كفاية العمل الذي يمارسونه .

- G.V. Carter, Dictionary of Education, New York, Mc Graw - Hill Co., 1945, P : 241.

٢٠- حيث أن كوادر هذه المستويات ليست في حاجة إلى تعليمات أو معلومات أو إرشادات تخصصية كما هو الحال في التدريب ، بل هي في حاجة إلى تنمية دائرة معارفها ، وتطوير أفكارها وإعادة صياغة سلوكها وتصرفاتها ، وإمدادها بأنماط جديدة من المعرفة ، وتطبيقات حديثة في المواقف وأبعاد عملية أو تطبيقية لنظريات جديدة في النواحي التي ترتبط بطبيعة عملها ، أو مسؤولياتها تجاه المؤسسة أو المنظمة . أنظر :

- منصور أحمد منصور ، المبادئ العامة في إدارة القوى العاملة ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ط٣ ، ١٩٧٣ ، ص ٣٩٨ .

٢١- أحمد باشات : أسس التدريب ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م ، ص ٢٠ .
- أنظر أيضاً : سيد عبد الحميد مرسي : علم النفس والكفاية الإنتاجية ، القاهرة ، مكتبة وهبة ، ١٩٨١ ، ص ٤٣٢ .

٢٢- أنظر :
- ضياء الدين زاهر : التصميم والتخطيط لمشروع كلية للدراسات العليا بجامعة عين شمس باستخدام أسلوب برت PERT والكمبيوتر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ص ص ١٧-١٩ .
أنظر أيضاً :
- محمد أحمد الغنام : تجديد الإدارة / ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية، التربية الجديدة، العدد الثامن،ص ص١٣-٢٥.

٢٣- أنظر :
- علي محمد عبد الوهاب : التدريب والتطوير : مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات ، الرياض ، معهد الإدارة اعامة ١٩٨١ ، ص ص ٣٥-٣٦.
- محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص ٦٣-٦٤ .
- ضياء زاهر ، التخطيط لتنمية التربية ، الإسماعيلية ، مطبعة الحرية ، ١٩٨٤ .

24- G.L. Immegart and F.J. Pilecki, An Introduction to systems for the Educational Administration, Mass., Addision - Wesley Publishing Company, 1973, P.88.

٢٥- أنظر :

- بديع محمود مبارك القاسم : تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الإبتدائية في العراق،بغداد، مطبعة الأمة، ١٩٧٥،ص ص٨٣-٨٦.
- محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص٩٩-١٠٣ .
- عبد الهادي الجوهري ، مرجع سابق ، ص ص١٨٣ .
- عاطف عبيد : إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٧١ ، ص ٣٩٢ .

26- L. Megginson, Personnal : Abehavioral Approach to Administration Homewood, Irwin, 1967, P. 318 .

- علي محمد عبد الوهاب ، طرق تحديد الاحتياجات التدريبية ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٧ .
- منصور فهمي،إدارة القوى البشرية في الصناعة، إدارة الأفراد ج١، القاهرة، دار النهضة العربية - طبعة خامسة، ١٩٨١، ص ص١٧-١٨، ص٢٧٢ .

٢٧- وهناك طرق أخرى قد تستوعب في الثالوث السابق ، ولكن يفضل البعض ذكرها كطرق منفصلة من بينها : تخطيط القوى العاملة ، الاختبارات ، معدلات الأداء والإنتاجية، حلقات الموظفين التي توضح أوضاعهم الوظيفية، استشارة جهات متخصصة، تقارير التفتيش ، معدلات الشكوى والتظلمات، معدلات الغياب ، الترقيات ، تقويم الأداء والسلوكيات ، نتائج التدريب السابق ... إلخ ، وعلى الرغم من تعدد هذه الطرق إلا أننا نعتقد أنها مدرجة ضمن الطرق الثلاث الرئيسية التي أشير إليها . أنظر :

- Daniel L. Stufflebeam et al, Conducting Educational Needs Assessments, Boston, Kluwer - Nijhoff Publishing, 1985.
- علي محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير : مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات ، مرجع سابق ، ص ص ٦٧-٧٥ .

٢٨- حسين الدوري : الإعداد والتدريب الإداري بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مطبعة العاصمة ، ١٩٧٦ ، ص ص ١٣٠-١٣١ .

٢٩- تقسم الأهداف عامة طبقاً لبعدين أساسيين هما الشكل والمضمون . فمن حيث الشكل نجد أهدافاً قصيرة المدى ومتوسطة المدى وطويلة المدى ، كما أن هناك أهدافاً عملية وأخرى رسمية . ومن حيث المضمون هناك أهداف تربط المنظمة بالمجتمع ، كالأهداف الاقتصادية والثقافية والتقويمية والتعليمية ... إلخ . كما أن هناك أهدافاً تتصل بحاجة المنظمة للبقاء والاستمرار كأهداف الإنتاج والفاعلية والكفاءة والكلفة والمرونة ... إلخ .
أنظر للمزيد حول هذه النقطة الدقيقة :
- غسان قاسم داود : أسس وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية ، مجلة التنمية الإدارية ، العدد ١٢ ، أكتوبر ١٩٧٩ ، ص ٢٤ .

٣٠- أنظر :
- زكي محمود هاشم : « تخطيط عملية تنمية المديرين - دراسة ميدانية في الجهاز الحكومي بدولة الكويت » مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، السنة السادسة ، العدد ٢٣ ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ١٨ .
- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ٣٩٣ .

٣١- غسان قاسم داود ، مرجع سابق ، ص ص ٢٧-٢٩ .

32- Army School of Training Support; Jop Analysis for Training, United Kingdom; R.A.E.C. Center, 1977, PP.2-7.

٣٣- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ص ٣٩٤-٣٩٥ .

٣٤- للمزيد حول هذه الأدوات أنظر :
- علي محمد عبد الوهاب : تقييم الأداء : دراسة تحليلية ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٤ ، خاصة الصفحات ٢٤-٣٤ .
- غسان قاسم داود : مرجع سابق ، ص ص ٣٢-٣٦ .

٣٥- للمزيد حول الأسس النظرية لهذه الأساليب وتطبيقها في التدريب أنظر :
- ضياء الدين زاهر : تخطيط برامج تدريب معلمي الكبار في الجامعات ، بحث مقدم إلى الحلقة الدراسية عن دور الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين في إعداد معلمي الكبار وتدريبهم ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، البحرين ، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٥م، ص ص ١٢-١٦ .

36- Malcolm S. Knowles; The Modern Practice of Adult Education : from Pedagogy to Andragogy Chicago Follet Publishing Co., 1980, PP. 26-27.

٣٧- محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ١٤٧ .

38- M.S. Knowles, OP.Cit. , P. 27.

٣٩- زكي محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٧ .

٤٠- سيد عبد الحميد مرسي ، علم النفس والكفاية الإنتاجية ، مرجع سابق ، ص ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .

41- M.S.Knowles, OP.Cit. , P. 123.

٤٢- لمراجعة جيدة للأدوار المتعددة للمعلم في هذا العصر المتغير أنظر :
- Owen A. Hagen, Changing World/chaning Teachers, California, Goodyear Publishing Company, Inc., 1973.

٤٣- محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ١٦٧ .

٤٤- زكي محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٦ .

45- M.S.Knowles, The Adult Learner : A Neglected Species, Houston, Texas : Gulf Publishing Co., 2ed 1981, PP. 77-79.

46- M.S.Knowles, The Modern Practice of Adult Education, OP.Cit. , P. 240.

٤٧- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ٣٩٦ .
أنظر أيضاً حول هذه المعايير وغيرها :-
علي السلمي ، التدريب الإداري (القاهرة : المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ١٩٧٠) ص ص ٤٠-٤١ كما قدم فيرنر تصنيف ذو بعدين لاختيار وسائل تدريب الكبار على أساس قدرة الأسلوب في إحداث التعلم والتغييرات السلوكية : كولي فيرنر ، إطار نظري لتحديد وتصنيف العمليات في تعليم الكبار ، ترجمة محمد إسماعيل يوسف ، القاهرة ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٨) ص ص ٤٥-٥٣ .

٤٨- أنظر :
- محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٠-١٨١ .
- علي محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ١٣٤.
- علي السلمي ، التدريب الإداري ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

٤٩- علي محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ص١٣٤- ١٣٥.

٥٠- للمزيد حول هذه الطريقة بمزاياها ومثاليها أنظر :
- علي السلمي ، التدريب الإداري ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧-٤٨ .
- أحمد باشات ، مرجع سابق ، ص ص١٦٤-١٦٨ .

٥١- علي محمد عبد الوهاب : التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٣-١٣٤ .

٥٢- أحمد باشات ، مرجع سابق ، ص ص ١٦١-١٦٢ .

53- Murray A. Beauchamp; Elements of Mathematical Sociology, New York, Randum House, Inc., 1970, PP. 71-72.

٥٤- أنظر :
- زكي محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ص ٢٩-٣٠ .
- علي السلمي ، التدريب الإداري ، مرجع سابق .

٥٥- أنظر :
- محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٢-١٨٤ .

٥٦- على السلمي ، التدريب الإداري ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

٥٧- علي محمد عبد الوهاب ، مرجع سابق ، ص ٢٢١ .

58- Daniel Stuffebeam, " Evaluation As a Community Process", Community Education Journal, Vol.2, March, 1975, PP. 7-12. In M.S.Knowles, The Modern Proctice of Adult Education, Op. Cit. , P. 202.

٥٩- أنظر :

- Ibid, P. 202.
- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ص ٣٩٧-٣٩٩ ٠
- الأمم المتحدة ، تقييم التدريب في مجال الإدارة العامة، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٨ ، ص ص ٤٦-٤٩ ٠